Desarrollo, diversificación y construcción de modelos de evaluación: estrategias reflexivas de afrontamiento desde la investigación social aplicada

Tesis presentada por
José Tomás García García
para la obtención del
grado de Doctor

Becada en las "Ayudas a la Investigación para la realización de Tesis Doctoral" convocatoria 2001 del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert de la Excma. Diputación Provincial de Alicante.

Directores:

Dr. D. José María Tortosa Blasco

Dr. D. Johan V. Galtung

Departamento de Sociología II,
Psicología, Comunicación y Didáctica

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universidad de Alicante

Año 2003

TÍTULO: "DESARROLLO, DIVERSIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE MODELOS DE EVALUACIÓN: ESTRATEGIAS REFLEXIVAS DE AFRONTAMIENTO DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA"

ÍNDICE DE CONTENIDOS GENERALES

PARTE I. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

INTRODUCCIÓN 1

OBJETIVOS E INTERROGANTES DEL PROCESO EVALUADOR- INVESTIGADOR 17

PARTE II. CONTEXTUALIZACIÓN DISCIPLINARIA COMPARATIVA (ESTADO DE LA CUESTIÓN)

CAPÍTULO 1 ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EVALUACIÓN/ LECTURAS PARALELAS DE LA CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA

1A) CRISIS DE DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN 31

1A.1) APRENDIZAJES CRUZADOS ENTRE EVALUACIÓN, SOCIOLOGÍA Y PROSPECTIVA 31

Antecedentes macrohistóricos de la evaluación 35

1A.2) EL DEBATE INVESTIGACIÓN SOCIAL / EVALUACIÓN 37

1A.3) *ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EVALUACIÓN* 46

1A.4) DEVENIR PERSONAL COMO EVALUADOR: BIOGRAFÍA DEL EVALUADOR 53

1A.5) CONSIDERACIONES BÁSICAS: ¿QUÉ SUPONE LA EVALUACIÓN? (DISCUSIONES PARADIGMÁTICAS) 55

Recorrido diacrónico por los avatares de la evaluación 56

Cinco momentos en la historia de los procesos de evaluación (macro) 56

Entorno actual de convivencia entre inercias y potencialidades transformadoras: posibilidades de intervención-evaluación por niveles de análisis sociológico 74

Breve aproximación al porvenir "académico-profesional" y a la razón de ser de la investigación evaluativa 83

1B) CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA: LECTURAS PARA LA EVALUACIÓN 91

ANTECEDENTES: DEL CÍRCULO VICIOSO A LOS CÍRCULOS VIRTUOSOS 91

Finalidad del epígrafe (flujograma del proceso) 92

1C) DESAFÍOS Y RETOS DE LA SOCIOLOGÍA: LECTURAS PARA LA EVALUACIÓN 95

Problemáticas, crisis y estrategias transcendentes 98

CAPÍTULO2 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO PROCESO EVALUADORINVESTIGADOR

2) EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA O ESTILO DE AFRONTAMIENTO DEL PROCESO INVESTIGADOR: INVESTIGACIÓN SOCIAL DE SEGUNDO ORDEN 101

Utilidad y empleo de las definiciones teóricas 101

Primera aproximación al concepto dinámico de estrategia de afrontamiento 103

Adaptación del concepto de estrategia de afrontamiento a las prácticas de investigación social 107

a) Utilización originaria del concepto: Lazarus y Folkman 107

b) Aportación a la investigación en Ciencias Sociales y a la evaluación 110

Estrategias investigadoras que afrontan la reflexividad 115

El papel a desempeñar por las estrategias de afrontamiento 120

Estrategias aplicadas (ejemplos de aplicación) 121

PARTE III. RECURSOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE AFRONTAMIENTO

CAPÍTULO 3 + 4: A) ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y EMPIRIA EN EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIAL

DIÁLOGO ENTRE TEORÍA Y EMPIRIA 126

ADAPTACIÓN DEL PROCEDIMIENTO G.T.M.: ARTICULACIÓN TEORÍA-EMPIRIA 133

Aportaciones del procedimiento G.T.M. al proceso evaluador e investigador 134

CAPÍTULO 3 + 4: B) RECURSOS DE AFRONTAMIENTO DEL PROCESO EVALUADOR-INVESTIGADOR

OTROS CIMIENTOS PARA EL AFRONTAMIENTO DE DESAFÍOS/PARADOJAS 145
Pluralidad de paradigmas 145
Definición del objeto de estudio sociológico y evaluativo 148
La incorporación de los valores en las estrategias de afrontamiento 149
La idea de valor, la carga valorativa y la ideología en evaluación 156
La perspectiva diacrónica en investigación social y evaluación 161

PARTE III a). DOMINIO TEÓRICO PARA LA EVALUACIÓN

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO PARA LA EVALUACIÓN (TEORÍA DE LA REALIDAD SOCIAL / TEORÍA DE LA EVALUACIÓN) 169

3A) EL PROBLEMA DE LA REALIDAD Y LA TEORÍA DEL OBJETO SOCIAL: EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIAL EN BUSCA DE CORRELATO EMPÍRICO 169
3A.1) CONCEPTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO SOCIAL Y EVALUATIVO: PARADIGMA INTERPRETATIVO-HERMENÉUTICO 173
Teoría de la realidad: construcción comunicativa de la realidad social (Luckmann) 179
Reconstrucción 179
Explicación 179
Teoría de la construcción significativa de la realidad social (Schutz) 183
Etnometodología e interaccionismo simbólico: definición de la situación, indexicalidad, reflexividad (del orden normativo al cognitivo) 184
a) Definición de la situación (consenso operativo, emic-etic) 185
b) Indexicalidad (conceptos sensibilizadores Blumer) 190
c) Experimentos disruptivos 193
3A.2) DEL PARADIGMA DE LA OBJETIVIDAD AL PARADIGMA DE LA REFLEXIVIDAD RELACIÓN SUJETO-OBJETO DE CONOCIMIENTO 196
Carácter reflexivo, autorreflexivo e hiperreflexivo de los sistemas sociales (paradoja de la reflexividad en evaluación) 197
Relación entre sujeto y objeto de conocimiento desde el paradigma de la reflexivdiad (relación actor-observador, etnocientífico- científico) observador-evaluador absoluto, relativo, reflexivo 201
3A.3) INTEGRACIÓN DE LAS DIMENSIONES MICRO-MACRO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN 212
El concepto de holograma social (P. Navarro) 214
Niveles de análisis: micro-meso-macro 218
Integración de las dimensiones micro-macro (Cicourel) 220
La correlación de fuerzas entre actores comunicativos 224
3A.4) AFRONTAMIENTO DE LA RELACIÓN IDEOLOGÍA-EMPIRIA Y LOS VALORES: LA INVESTIGACIÓN SOCIAL DE SEGUNDO ORDEN 226
El pensamiento de segundo orden 232
La cuestión de los criterios de valor (juicios de valor-mérito) 234
Criterios evaluativos: instrumentos para puntuar la realidad 239
3A.5) TRATAMIENTO DEL TIEMPO COMO VARIABLE CENTRAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL 244
3B) "BORRADOR" DE TEORÍA DE LA EVALUACIÓN: DIVERSIFICACIÓN DE PERSPECTIVAS SOBRE PROBLEMÁTICAS 251
3B.1) DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN 253
Definición reflexiva de evaluación 263
Teoría pragmática-goffmaniana- de la evaluación 272
Reticencias o hacia la evaluación (retorno infinito de consideraciones mutuas) 278
Teoría de la atribución: incidencia sobre procesos evaluativos 282
3B.2)' TIPOS DE CUESTIONES EVALUABLES (DIVERSIDAD DE OBJETOS DE EVALUACIÓN) 285

3B.3') TIPOS DE EVALUACIÓN 285
"Modelos" evaluativos ("perspectivas en evaluación") 285
Realidad evaluable y objetos de evaluación 285
Tipos aplicados de evaluación 285

PARTE III b). ESTRATEGIAS INVESTIGADORAS PRÁCTICAS (DOMINIO METODOLÓGICO)

CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA EVALUACIÓN (INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN)

4A) PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN (PLURALIDAD METODOLÓGICA Y COMBINACIÓN DE PARADIGMAS) 287
Paradigmas en evaluación 288
Combinación de paradigmas en estrategias aplicadas de evaluación e investigación social (positivista, hermenéutico-interpretativo y sociocrítico) 291
Posicionamientos paradigmático-estratégicos flexibles para practicar evaluación 293
4B) METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN 294
Implicaciones metodológicas de los paradigmas 294
VARIABLES DISCRIMINANTES RECURRENTES EN CUALQUIER DISEÑO EVALUATIVO (DE TRADICIONAL AFRONTAMIENTO DICOTÓMICO) 299
Evaluación interna / externa (agentes de la evaluación) 299
Criterios absolutos /criterios relativos en la elaboración de estándares de comparación 301
Evaluación sumativa / evaluación formativa 302
Evaluación cuantitativa / evaluación cualitativa 306
DISEÑOS Y PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS TIPOS DE EVALUACIONES 311
SELECCIÓN DE DISEÑOS
[a) perspectiva experimentalista; a') perspectiva de la modalización; b) diseños cuantitativos -enfoque deductivo- y b') diseños cualitativos -enfoque inductivo-] 314
a) Diseños evaluativos cuantitativos 319
a1 Perspectiva experimental 320
a2 Diseños cuasi-experimentales 321
a3 Diseños correlacionales u observacionales / a4 Diseño antes y después (before-and-after-desing) / a5 Diseño de discontinuidad en la regresión / a6 Estudios de panel / a7 Métodos de encuesta y diseño de cuestionarios 322
b) Diseños evaluativos cualitativos 323
4C) CONCEPCIÓN DE LAS TÉCNICAS – PAPEL DE LA METODOLOGÍA (INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA: TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA EVALUACIÓN) 331
PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL 335
Las bases epistemológicas de la investigación social 335
DATOS OBSERVACIONALES EN INVESTIGACIÓN SOCIAL (PARA EVALUACIÓN) 337
Validez y fiabilidad de los datos observacionales 338
El valor de los datos observacionales para la evaluación 339
Recogida-producción de datos observacionales 342
TRIANGULACIÓN Y MEZCLAS METODOLÓGICAS; MUESTREOS 352
Contexto metodológico que hace recomendable la triangulación 352
El concepto de triangulación y las mezclas metodológicas 355
Muestreos (selección de participantes y estrategias de muestreo) 358
Muestros aleatorios (generalización) 358
Muestreos intencionales 358
Muestreos etnometodológicos 359
Muestreos intensivos 359
Muestreos representativos, significativos y reflexivos 360
Tamaño de las muestras 360

4D) DISEÑO METODOLÓGICO: INSTRUMENTOS CONCEPTUALES Y TÉCNICAS PARA EVALUAR Investigación social aplicada=técnicas de investigación para la evaluación 361
PERSPECTIVAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN 361
TÉCNICAS INVESTIGACIÓN SOCIAL PARA LA EVALUACIÓN (ALTERNATIVAS) 365
A) Observación 367
Observación participante 367
Grado de implicación del observador 369
Explicitación o no de la observación (observaciones abiertas o encubiertas) 370
Variaciones en la duración de las observaciones 370
Variaciones en el enfoque observacional 371
¿Qué observar? Materias primas para la observación? 372
B) Entrevistas 373
Entrevistas abiertas 373
Entrevistas cualitativas 375
Entrevista conversacional informal 377
Entrevistas grupales (entrevistas fotográficas) 380
Entrevistas de intereses compartidos 380
C) Grupo de discusión 382
Selección de participantes 384
Actuación de los sujetos en relación con la técnica 384
D) Mapas 385
Mapas de relaciones (automapas de redes) 385
Algunas claves introductorias para el análisis de relaciones / automapas de redes (perspectiva estructural) 385
Mapas cognitivos (conceptuales) 388
Claves introductorias: análisis de mapas cognitivos (conceptuales) 388
E) Técnicas de Sociología Visual 391
Metodología visual: claves introductorias para la utilización de imágenes en investigación social 391
Modos aplicados de acceso a los datos visuales (imágenes) -anexo- 391
F) Encuestas (combinación de los paradigmas positivista y hermenéutico-interpretativo) / "encuestas etnometodológicas" 395
G) Técnicas biográficas (historias de vida y técnicas de refrendación de texto) 398
H) Otras alternativas para ampliar el espectro de posibilidades metodológicas 398

PARTE IV. ENFOQUES EVALUATIVOS E INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA (DOMINIO EMPÍRICO) PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS

CAPÍTULO 5: EJEMPLOS EMPÍRICOS DE EVALUACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA

5A) EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL PSICOSOCIAL: MODELO HERMENÉUTICO-INTERPRETATIVO *Evaluación de barreras/incentivos a la introducción de innovaciones* 401
5A.1) DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN DE BARRERAS/INCENTIVOS A LA INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL 401
1.1 Origen, campo de actividad y caracterización de la organización 401
1.2 Modelo de organización, objetivos y plan estratégico 404
5A.2) OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA 406
Objetivos generales de la evaluación 406
Objetivos específicos 406
Acercamiento teórico al objeto evaluado y a la realidad evaluable 407
5A.3) METODOLOGÍA: MUESTRA, MÉTODO, PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS 409
a) Método para la investigación evaluativa: *entrevista abierta no estructurada y entrevista de intereses compartidos* 410

b) Unidad primaria de análisis 412
c) Estrategia de muestreo 412
d) Tipo de datos y comparaciones 413
e) ¿ de quién se extraerán los datos, cuándo, con qué instrumentos...? 414
f) Tipo de datos esperados 414
g) Planteamientos y hallazgos resultantes 414
5A.4) RESULTADOS: EXPOSICIÓN DE LA EVALUACIÓN DE FUNCIONES 414
A) Funciones evaluables: f1) tecnología, f2) gestión y f3) social 415
B) Variables 417
C) Criterios 419
Criterios para la identificación de la cultura de la innovación 419
Criterios para la identificación de la gestión de la innovación 422
Evaluación: contraste de criterios con datos 423
5A.5) ANÁLISIS DE RESULTADOS: DIAGNOSIS EVALUATIVA 437

5B) EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL PARTICIPATIVA: Evaluación del Centro Loyola de Alicante PARADIGMA HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO 441
SECCIÓN I: INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN 442
SECCIÓN II: INFORMACIÓN SOBRE LOS ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN 443
A) Orígenes y contenidos de la evaluación 443
B) Objetivos de la evaluación 443
SECCIÓN III: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA 444
A) Propuestas de la evaluación 444
B) Diseño de la evaluación 449
SECCIÓN IV: CONEXIÓN ENTRE DISEÑO Y RESULTADOS 453
A) Funciones evaluables: f1) tecnología, f2) gestión y f3) social 453
B) Variables (tipos de evaluación) 454
C) Criterios 459
Análisis de resultados: diagnosis 470
SECCIÓN V: DISCUSIÓN Y BREVE COMENTARIO DE LOS RESULTADOS 473

5C) EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: PARADIGMA POSITIVISTA-TECNOLÓGICO (diseño cuasi-experimental) E INTERPRETATIVO: *Prevención de accidentes humanos y materiales (mujeres economía informal)* 475
INFORME EXPERIMENTAL DE INTERVENCIÓN-EVALUACIÓN 475
A) Título 475
B) Sumario (abstract) 475
C) Palabras clave 476
D) Introducción 476
D1) Planteamiento: problema susceptible de intervención preventiva y evaluación 476
D2) Marco teórico de la intervención-evaluación 480
D3) Evaluación inicial, antecedentes, descripción de las hipótesis de trabajo y objetivos del diseño 486
E) Metodología 488
Programación de la intervención-evaluación para conseguir los objetivos. Estrategias de intervención (objetivo general, objetivos específicos, hipótesis e hipótesis de trabajo) 488
E1) Sujetos 492
E2) Procedimiento 494
E3) Diseño: diseño cuasiexperimental de aislamiento del grupo de control, no equivalente y tratamiento al grupo experimental (medición grupo de control / medición grupo experimental) 496
PROGRAMACIÓN Y DETALLES DE LA INTERVENCIÓN (INSTRUMENTO, DISEÑO METODOLÓGICO). ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN 515
Charla o reunión de grupo (intervención: influencia informacional social) 515
F) Resultados: evaluación final, diagnosis 529

a) Cruces de variables 531
b) Distribución de frecuencias (frecuencias variables de control más significativas) 535
c) Comparación entre encuesta inicial y encuesta final de evaluación (variables afines o asimiladas) 544
d) Variables / indicadores indirectos de riesgo añadido (identificación de potenciales situaciones de riesgo): 545
D1) Consumo de medicamentos y automedicación 545
D1') Estado de salud autopercibido y expresado 547
D2) Consumo de alcohol 548
D3/ Situación de las perspectivas de empleo juvenil femenino en el barrio 550
D4) Estado de salud expresado 552
Diagnosis: evaluación de los resultados de la intervención 554
Contraste de hipótesis 557
G) Discusión 560
5D) EVALUACIÓN EX–ANTE: PARADIGMA DIALÓGICO-SOCIOCRÍTICO Y HERMENÉUTICO INTEPRETATIVO: I.A.P. sobre asociacionismo y juventud (identificación de necesidades-proyectos) 561
5D') VILLENA 569
La Investigación Acción Participativa y la evaluación participativa como procedimientos para evaluar la realidad e informar sobre ella 561
5E) ENFOQUES DE EVALUACIÓN DE ACCIONES-PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO 570
5F) EVALUACIÓN ORGANIZATIVA ENTIDAD SOCIOSANITARIA 570

PARTE V. CONCLUSIONES ABIERTAS

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES ABIERTAS 571
...Acerca de la utilidad aplicada del concepto de estrategia de afrontamiento del proceso evaluador-investigador 573
...Acerca de la aplicación y aportaciones del procedimiento Grounded Theory Methodology 579
...Acerca de experiencias evaluativas 589
Acerca de la teoría de la evaluación y de la evaluación reflexiva 593
Acerca de las paradojas de la reflexividad en evaluación 610
Acerca de la relación sujeto-objeto de conocimiento en evaluación 621
Acerca de la definición de la evaluación y la pluralidad de paradigmas evaluativos 633
Acerca del debate investigación / evaluación 639
Acerca de la diversificación de objetos de evaluación 647
Acerca de las aportaciones de la I.A.P. para la evaluación 648
Acerca del estado de la cuestión en evaluación (cultura de la evaluación) 659
Acerca de la utilidad social de la evaluación (satisfactora de necesidades sociales) 669
Acerca del afrontamiento del reto de la neutralidad valorativa (criterios evaluativos) 672 675
...Acerca de las aportaciones metodológicas de la investigación social para la evaluación 684
Acerca de las aportaciones del cualitativo en evaluación 697
...Acerca de la centralidad de la perspectiva temporal 703
...Acerca de planteamientos éticos en investigación evaluativa: deontología de la evaluación 711
...Acerca de las limitaciones del proceso evaluador-investigador 716

PARTE VI MATERIALES Y CONTENIDOS DE REFERENCIA

BIBLIOGRAFÍA I
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS Y FLUJOGRAMAS XXXIX
ANEXO METODOLÓGICO-EMPÍRICO 1

PARTE I:

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

- **INTRODUCCIÓN**

- **OBJETIVOS E INTERROGANTES DEL PROCESO EVALUADOR-INVESTIGADOR**

INTRODUCCIÓN

"...el contenido preciso de lo que observaremos
es dictado por consideraciones prácticas como el acceso,
la orientación teórica de los investigadores y
el problema sustantivo de investigación..."
(A. V. CICOUREL y K. KNORR-CETTINA, 1981: introducción)

"...Cuánto más general es el problema en cuestión
menos abordable se muestra a una respuesta unívoca
a partir del material del saber empírico,
y más intervienen axiomas personales,
de la fe y de las ideas de valor..."
(J. GALTUNG, 1995: 33)

"...Quienes interpretan el mundo son nuestras necesidades: nuestros
instintos y sus pros y sus contras.
Cada uno de los instintos es una especie de ansia de dominio, cada
uno tiene su perspectiva, que querría imponer por la fuerza,
como norma a todos los demás instintos..."
(F. NIETZSCHE[1])

"...En todos los casos, excepto en los más elementales,
lo que hace una persona depende en gran medida
de lo que esta persona sabe, cree, o espera..."
(P. FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, 1996: 123)

BIBLIOTECA VIRTUAL

La introducción a los lectores en un documento de tesis doctoral a través de un texto sintético es, en sí mismo, un ejercicio de selección que se emprende como último paso del proceso de redacción. Ese ejercicio asume la dificultad de verbalizar aquellos contenidos que constituyen "puntos fuertes" y puedan resultar sugerentes para esos lectores. Ante esta dificultad he optado por hacer un recorrido que identifica los contenidos, más allá de lo expresado en el índice, presenta también información en formato gráfico y relacional[2] y recomienda la lectura continuada de esta introducción junto al epígrafe siguiente, los objetivos e interrogantes del proceso de evaluación-investigación.

[1] F. Nietzsche "La voluntad de poder", fragmento póstumo nº 482.
[2] No únicamente verbal o lingüístico, aunque emplearé la figura intelectual de Galtung para presentar en forma verbal claves contextuales que reducen esa dificultad.

El epígrafe siguiente presenta información que responde al interrogante ¿*qué se pretende*?. Con los "objetivos e interrogantes del proceso evaluador-investigador" se articula un volumen importante de información a la que preceden, canalizándola, en origen, hacia las preguntas a las que se trata de dar respuesta, con el apoyo de la experiencia investigadora del doctorando.

Esas respuestas tienen que ver, entre otras cuestiones con los modos de diversificar la batería de alternativas teóricas y metodológicas para la evaluación (con datos observacionales de naturaleza múltiple) eligiendo caminos no demasiado trillados (a menos que sea necesario) o agotados.

La conexión de alternativas teóricas (epistemología, ontología, hermenéutica, interpretación) y metodológicas siempre enfocada hacia la práctica investigadora y dispuesta a recibir la devolución desde ella.

Una vez formulado aquello que se busca, procede plantearse, ¿*cómo se a buscar*? Para no dar planos de ciego ni perder de vista la perspectiva holística, en la PARTE II, se realiza (capítulo 1) la "contextualización disciplinaria comparativa", el repaso por el estado de la cuestión en evaluación, recibiendo lecturas paralelas de la crisis de la Sociología[3], tratando de no perder la evaluación como objeto central de revisión.

En los apartados 1A) y 1B) de este capítulo 1 se muestra el flujograma del proceso, que identifica problemáticas y desafíos (bloqueos), que son perfilados en 1C) y convertidos en oportunidades de afrontamiento, destacando aquellos desafíos que tienen relevancia directa para la evaluación (léase la presencia de valores y de

[3] De la crisis general de la Ciencia Social.

ideología, la integración de escalas micro-macro o la relación sujeto-objeto de conocimiento).

Para buscar las respuestas, se acude, desde el capítulo 2, al concepto de "estrategias de afrontamiento del proceso evaluador-investigador" a los recursos de afrontamiento, en conexión con la PARTE III (capítulo 3 + 4), la "articulación entre teoría y empiria en evaluación e investigación social". Estos fragmentos resultan claves para mostrar *¿cómo se va a producir la información que se pretende buscar?* Se concede relevancia controlada al apoyo teórico (a las fuentes bibliográficas) en conexión con la producción de datos con múltiples técnicas de investigación social y mayoritariamente con fuentes primarias. Respectivamente:

> *1 "...cuando el pensamiento de uno se ha estructurado de una manera determinada a través de la experiencia social, ha llegado el momento de la LITERATURA RELEVANTE, porque en ESE ESTADO DE ÁNIMO esas publicaciones cobran vida nueva, a la luz de lo nuevo..."*
>
> *"...es dudoso que la literatura sea muy importante, salvo como una forma de descubrir si alguna otra persona ha hecho exactamente lo mismo...*
>
> *"...en el proceso se cambiarán, añadiendo la forma de pensar propia, pero a los verdaderos grandes autores se les pide que nos propicien una línea básica intelectual tan elevada que uno no se hunda profundamente en tópicos al intentar añadir su propia aportación personal..."* (Galtung, 1995: 228)
>
> *2 "...dar amplia y fresca oportunidad al trabajo de campo..."* (Galtung, 1995: 227)
>
> *"...también se requiere algún proceso de recogida de datos (por operativizar) en el momento adecuado..."*
>
> *"...la idea básica es que resulta enormemente ventajoso que se pueda disponer de datos (o referencias) para continuar sucesivas fases de la CREACIÓN..."* (Galtung, 1995, 234)

Para enmarcar esa tarea de producción de conocimiento, encontramos las PARTES IIIa) y IIIb), respectivamente los dominios teórico y metodológico que nutren las estrategias investigadoras que se ha practicado. Constituyen los recursos de afrontamiento, propiamente dichos.

En este apartado del guión se emprende la conexión del diseño metodológico con el paradigma de investigación construido, que posteriormente va a ser empleado en los trabajos de campo y en el análisis, que a su vez ayudan a revisar el paradigma investigador. El marco teórico se encarga de delimitar y recrear el objeto de estudio (¿qué realidad investigar evaluativamente? ¿cómo definimos la realidad investigable?) y en combinación con el marco metodológico componen el enfoque investigador y los modelos de análisis, en definitiva, las estrategias de investigación construidas y aplicadas, con finalidad evaluativa.

El ciclo completo del proceso de aprendizaje (como investigadores y evaluadores) se recrea con la práctica evaluativa que retroalimenta teoría y práctica, plateando guías que resuelven aproximaciones ex-ante sin perjuicio de su transformación una vez aplicadas y trabajadas en la práctica evaluativa, de indagación científica, o investigadora, reformulando teoría o produciendo nueva.

La tesis doctoral, en su marco teórico-conceptual, parte de varias ramas que surgen de un mismo tronco o cañamazo y vuelven a brotar hacia él.

Para empezar lo hace desde la concepción de P. Berger y T. Luckmann de los procesos de *construcción social de la realidad*, también de la aproximación de A. Schutz (desde la Fenomenología) al problema de la realidad social -*universos de realidad*, *provincias finitas de sentido, stocks de conocimiento disponible*-, desde el concepto de *definición de la situación* adaptado de E. Goffman[4] y del Interaccionismo Simbólico (G.H. Mead y H. Blumer) o desde la *reflexividad*, la *indexicalidad*, la producción de *explicaciones* en contextos sociales o los *experimentos disruptivos* trabajados desde la Etnometodología (H. Garfinkel, A. Cicourel...).

El marco teórico-epistemológico resulta relevante, al menos, para construir:

[4] Indisoluble del concepto de *encuentros* sociales.

a) la definición de la realidad social, del objeto social de análisis (también evaluativo);
b) la concepción del proceso investigador desde la Sociología;
c) los modos de practicar la investigación-evaluativa de esa realidad.

Siguiendo la analogía dramatúrgica goffmaniana, las bases teóricas constituyen una especie de elenco de actores con sus papeles, actores que construyen la trama, que dinamizan el proceso investigador, sus finalidades, sus búsquedas y hacia dónde se dirige y a quiénes otorga protagonismo.

El proceso se retroalimenta y reintroduce información tomando como contrapuntos o contrastes los referentes empíricos, los trabajos de campo, las evaluaciones y las investigaciones sociales prácticas. El nexo investigador se encuentra en el proceso que va afrontando los desafíos genéricos y específicos; mientras se investiga de modo práctico, desde un marco teórico-conceptual y metodológico, se va dando forma a la estrategia de afrontamiento siguiendo un enfoque problematizador. El modo de problematizar, de hacer aflorar las estrategias a practicar, de diseñar y aplicar, se acerca al empleo que los etnometodólogos hacen de los experimentos disruptivos y a la perspectiva que del proceso investigador tiene Daniel Gil en su modelo de evaluación en ciencias. El flujograma del proceso investigador se concreta con la recreación del aparato conceptual de referencia, que incluye las vertientes teórico-epistemológicas y metodológico-tecnológicas.

Desde esas vertientes se trabaja sobre un análisis de la situación y de las posibilidades en los ámbitos de la evaluación y del análisis de la realidad social, en ambos casos desde la investigación social aplicada.

Completado ese recorrido, denso, pero plenamente necesario, se muestra cómo se ha realizado esa tarea de producción, penetrando en el dominio empírico, en la PARTE IV, donde presento los diseños evaluativos practicados desde la investigación social aplicada, con estrategias reflexivas de acercamiento a la evaluación empírica, haciendo hincapié en los enfoques evaluativos (perspectivas) más que en los "modelos", con esta recomendación galtuniana:

> *"...trabaja siempre en varios proyectos, y de diferentes clases; cuántas más puertas abras, mejor..."* (Galtung, 1995, 234)

Los ejemplos empíricos, presentados en plenitud son cuatro, practicando la combinación de paradigmas y aplicando los recursos de afrontamiento teóricos (teoría de la evaluación y definición de la realidad social objeto de estudio) y metodológicos (triangulación metodológica, diversificación de tipos de datos observacionales), incidiendo en distintos tipos de evaluación y en ampliar el marco temporal, incluso hasta el ciclo completo del proceso de evaluación. Otros tres diseños realizan aportaciones más parciales, uno de ellos por elección del doctorando (evaluación ex-ante apoyada en una investigación sociológica sobre juventud en un municipio alicantino) y los otros dos, porque no se ha conseguido la autorización para emplear los diseños como ejemplos de experiencias empíricas evaluativas (caso de la evaluación de entidad sociosanitaria y de proyectos de cooperación para el desarrollo).

Reconocer esa limitación no significa esconder las aportaciones que estas circunstancias han facilitado para completar el "cierre" del proceso en forma de conclusiones abiertas, para contrastar teoría y vivir en primera persona qué supone la experiencia de evaluar y cuán necesarias son las estrategias reflexivas de afrontamiento de la evaluación.

Ese capítulo 5 es, propiamente el de presentación de resultados empíricos (complementado en el anexo metodológico y de materiales empíricos).

El proceso cumple, en cierta forma, con el principio de circularidad en la PARTE V, la reservada para la discusión de resultados (contribuyendo a dar mayor peso al análisis, al contraste evaluativo de criterios) en forma de presentación de conclusiones abiertas para las líneas de evaluación emprendidas, con el apoyo del concepto teórico-metodológico (sustantivo y pragmático) de estrategia de afrontamiento de los desafíos o problemáticas identificados en origen y en destino.

La práctica evaluativa es contrastada con el entramado-teórico y con el diseño metodológico.

La última parada, "PARTE VI MATERIALES Y CONTENIDOS DE REFERENCIA" aglutina la bibliografía, el índice de cuadros, tablas, gráficos, etc. y el *anexo metodológico-empírico*, lugar reservado para presentar datos, modelos y matrices de análisis, ejemplos de los materiales producidos con la aplicación de técnicas y otros contenidos de este estilo.

El diálogo entre teoría y empiria traza un continuo en el que se vinculan ideas que brotan de la práctica investigadora, favorecida de modo flexible, por un marco teórico y metodológico construido *ex proceso*. Ese diálogo articulado busca a dar a la tesis, al proyecto original de investigación evaluativa (social) un carácter específico. Muchos autodiagnósticos enunciados sobre las problemáticas y desafíos dan cuenta de la dificultad práctica para crear y recrear ese diálogo, pero no por ello se elude su afrontamiento.

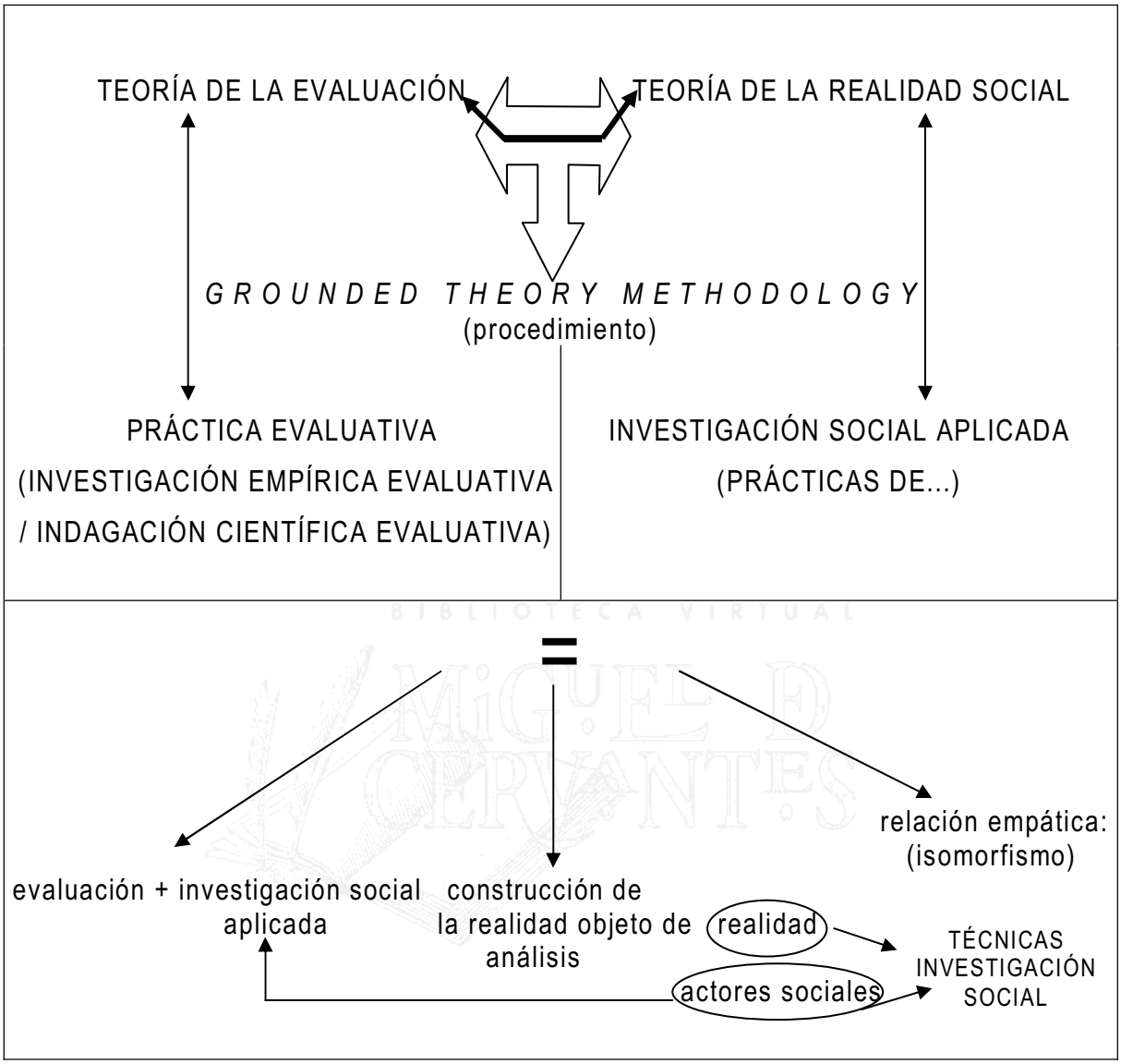
Esa imagen del continuo teoría-empiria que ha caracterizado Denzin (reproducida en el epígrafe de objetivos e interrogantes) lleva a distinguir, en principio, la perspectiva empirista (el empirismo) de la perspectiva constructivista o hermenéutica (el constructivismo) tradicionalmente opuestas y muy diferentes en sus concepciones y en sus prácticas.

Pero más allá de esa distinción, existe otro tipo de tradiciones y multitud de procedimientos heurísticos que enriquecen las potencialidades investigadoras además, en diseños evaluativos "de manual". Por ejemplo, Daniel Gil nos enseña[5] que no sólo es necesario el rigor procedimental en los planteamientos de la investigación o de la evaluación, también lo es la constatación de que del mundo teórico emerge la concepción que de la realidad tiene el investigador mientras, reflexivamente, el mundo empírico recrea (ha recreado y recreará) el mundo teórico. Además, las técnicas son medios, intermediarios de los que se dota el investigador (que los construye o adapta) para analizar de modo sistemático, comparable y replicable la relación entre ambos.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Hagamos la traducción gráfica a la experiencia investigadora y evaluadora aquí presentada:

[5] O al menos creo haber construido el aprendizaje, incitado por su docencia en un seminario, en este caso.



Los marcos no son herramientas que dejan marcada la realidad (y al investigador), sino guías estables -que no inamovibles- para el proceso investigador, para facilitar la recreación constructiva de la realidad, en lugar de su asfixia en el contorno de los marcos (criterios evaluativos y teoría generada con la evaluación, en su caso). La articulación entre teoría (formas de mirar) y empiria (hacer investigación, trabajar con datos) se hace estrecha desde la fase del *diseño de la investigación social*[6], y le otorga especificidad, sí en efecto, afronta la articulación en la práctica.

[6] Y en la evaluativa.

El marco teórico, las estrategias de afrontamiento o la aproximación ontológico-epistemológica y el marco metodológico (el diseño investigador y el modelo de análisis que conecta teoría y empiria) son muy importantes como facilitadores de acceso al conocimiento, no como impositores rígidos; actúan como un padre espiritual que atribuye en cierto modo paternidades, un ADN con información genética de partida, flexible pero alejada de la orfandad indescifrable e infructuosa.

En términos galtunianos, el investigador precisa de la teoría pero debe ir más allá del estilo intelectual teutónico -puro teórico- precisa también del mundo empírico sin caer en el estilo sajónico puro[7] -empírico, datos, idiográfico-.

Un niño, un neonato, convenientemente alimentado y nutrido, comienza a ser mucho más que la combinación de los orígenes y de las contingencias que envuelven su vida. ¿Ocurre lo mismo con la metodología, con la investigación, con la teoría? La práctica investigadora es socializadora también para, y especialmente, el investigador, pero no socializadora en el sentido clásico (pasivo, receptor de estímulos externos) sino en el sentido que presenta Pablo Navarro, activo, creativo y en el que resulta determinante la capacidad creativa del sujeto.

Como si de una novela de ciencia-ficción o de una ficción científica se tratase, la tesis parte de un arranque teoremático y de un desarrollo problemático. La diferencia procede de que la problematización práctica ha contribuido a recrear lo que aparece como marco teórico y metodológico. Las respuestas buscadas no son inequívocas sino

[7] Pongamos un ejemplo. ¿Qué acción investigadora resultaría más recomendable para conocer el funcionamiento de las instituciones totales? ¿Qué nos acercaría de manera más fiel a las claves contextuales? Leer a pies juntillas a Foucault (sus textos originales, no las citas o réplicas) o implicarse como observador participante completo en la práctica anarquista que trata de minar y socavar poco a poco el Estado en pos de conseguir su disolución definitiva; leer a Goffman en su esplendor descriptivo o sumergirse en el estudio de instituciones mentales, de sujetos estigmatizados, desviados sociales, situaciones anormales o cualesquiera otros espacios privilegiados para la práctica de experimentos de ruptura. La respuesta es obvia, una combinación de ambos caminos.

problematizadoras, abiertas y también sólidas, empíricamente fundamentadas (espero), desde nuevas vías de profundización en la línea de investigación practicada, a propósito de la evaluación. Con ayuda de la estrategia de afrontamiento en gestación y de sus pilares (criterios-guía por mantener la analogía evaluativa) constructivos pero condicionales (la estrategia dibuja una serie de condicionales que la práctica investigadora ha de tener presentes pero que puede transformar o llevar a su relectura). Los pilares se observan en las investigaciones evaluativas y en el modo en que las investigaciones son la base sobre la que formalizar y perfeccionar esas líneas.

El procedimiento heurístico es análogo a un dispositivo inventado por un ciego[8] que consigue la captación de la visión en el nervio óptico de un ojo sano. Dentro de las limitaciones, el proceso investigador trata de lograr visiones aproximadas de la realidad, representaciones, mapas no calcos ni réplicas exactas[9]. Los ejemplos sobre la realidad (los materiales empíricos) son el elemento nutriente de estos procesos. Además, los objetivos investigadores forman parte del proceso investigador mismo, pueden ser evaluados, como tareas cumplidas o no, total o parcialmente, como un proceso abierto pero riguroso y siempre provisional, que hace profundizar en los enfoques problematizadores y en los enfoques de evaluación o líneas de investigación.

Para que el lector pueda otear todas las claves contextuales que rodean esta tesis, en el caso de mi bagaje investigador, de mi ecuación personal como evaluador (que manifiesta la analogía en este proceso investigador), no puedo ocultar -para terminar la introducción- el influjo (cual regrabadora) y el reforzamiento que, de mis

[8] Ejemplo citado en Navarro, P. (1994), 263.
[9] Que, por otra parte, la reflexividad de la investigación social hace materialmente imposible.

convicciones investigadoras, ha provocado la obra de Johan Galtung[10] "Investigaciones teóricas", especialmente en dos de sus capítulos el 8º "Acerca de la estructura de la creatividad" y el 15º "La figura del devenir[11]".

Percibo como más significativo de esta aportación, a mi juicio, el modo en que sin haber tenido contacto comunicativo ni visual y sin haber leído, por supuesto el libro (editado en 1995) y con unos esporádicos y no siempre individualizados[12] contactos con el autor[13], siempre ha constituido un punto de referencia muy relevante, que se mostraba y se muestra, aún más con el tiempo, maduramente relevante, especialmente en lo que toca a su apertura mental, su tolerancia extremadamente crítica, sagaz, que no se resigna a "dar su brazo a torcer" ante ontologías cerradas, su concepción de la cultura y de las cosmologías, su conocimiento de tantas lenguas, sus experiencias vitales y vivenciales en tantas partes del mundo y en circunstancias tan diversas (*nómada internacional*, en sus propias palabras[14]), su grado de compromiso, su capacidad de atracción verbal y carismática en una lengua que no es su lengua materna, a través de la comunicación de ideas, su eclecticismo, su evolución desde la matemática hacia la Ciencia Social, su honestidad, que prende y que divulga como el mejor de los publicistas o expertos en comunicación persuasiva[15] sin acudir a artilugios de conocimiento irreversible ni inmutable que "te gana para su causa" casi irreversiblemente, sin pretenderlo.

---

[10] Ya he filtrado ejemplos de ello en esta introducción.

[11] La autobiografía intelectual del autor. Ese influjo se completa con la adaptación de su concepto de violencia cultural para ser aplicado a las Ciencias Sociales, a la Sociología, a la concepción de los instrumentos, los modelos, las técnicas, como criterio de factibilidad o término de referencia de segundo orden (hiperreflexivo) para aproximarse al conocimiento científico y al enfoque investigador, en este caso, con finalidad evaluativa.

[12] Conferencia "25 Tesis sobre teoría y práctica del desarrollo", conferencia sobre los grandes Macrohistoriadores, o una sesión del curso de doctorado de J.M. Tortosa en 1996.

[13] Que más tarde se convirtió en co-director de esta tesis.

[14] GALTUNG, J. (1995): 450.

[15] Con una frontera difusa con la violencia cultural.

En estas coordenadas, mucho de lo que había pensado individualmente y verbalizado con amigos y amigas, comentado, escrito, trabajado, construido[16] como conocimiento personal y social[17] (mientras investigaba durante la carrera y profesionalmente realidades sociales, cuando preparaba esta tesis doctoral, al seleccionar los cursos del Doctorado y los trabajos de curso, al aterrizar para trabajar en el Cono Sur) algunas partes de las estrategias flexibles de afrontamiento parecían formar ya contenido indisolublemente (pero tocando todos los mimbres, ingredientes o elementos) en las claves que Johan comparte con sus lectores, haciéndolos cristalizar de modo sistemático y apoyado en la experiencia empírica y vital.

Ocurrió algo difícilmente verbalizable con este libro (ingrediente inequívocamente introducido en mi crisol[18]), que disparó mi motivación[19] por plasmar en un proyecto original de investigación todo aquello que estaba a mi alcance material, infraestructural y superestructural estaba omnipresente.

> *"...todo comienza porque uno se interesa por algo[20], pero este algo tiene que ver con uno mismo, tiene que venir de uno mismo, de las experiencias propias y de las relaciones con el mundo en que vivimos..."* (Galtung, 1995: 224)

[16] Es llamativo el volumen de papelitos, servilletas escritas que conservo desde el bachillerato e incluso antes, paralelamente a como describe Galtung el surgimiento temperamental de ideas.

[17] "...conviene no olvidar la naturaleza social de la creación científica. La ciencia es una actividad social (si no vives no sientes pensamientos)..." "la naturaleza social de la iniciativa científica es sólo un caso especial de un tema más general. La naturaleza social de cualquier iniciativa humana[17]..." (Galtung, 1995, 238)

[18] Metáfora que desarrollo en el marco teórico a propósito del concepto de estrategia de afrontamiento.

[19] Por ejemplo, escribir en cualquier lugar (aeropuertos, viajes de tren, coche...) y sobre cualquier soporte, las ideas fluyen en cualquier momento y se plasman en el papel de modo inteligible para el resto pero que cuando vuelves a leer con el paso del tiempo te retrotraen a la idea, al momento y al contexto (campo de pruebas para interpretar fuentes de datos sociológicos), estar en muchas actividades y proyectos simultáneamente (las venas abiertas del sociólogo o investigador social en formación..., dar diversidad y variedad, devorar libros y fuentes, verbalizar intersubjetivamente...)

[20] Concretamente es análogo a cómo llegué al mundo de la evaluación, tal y como presento en el epígrafe "devenir como evaluador".

Esta constatación es un pilar general fundamental, en sí mismo, de la estrategia de afrontamiento del proceso investigador-evaluador.

El investigador social, durante su formación activa (proceso inagotable como lo es el análisis de la realidad social) va preparando su propio "manto de verduras" (el sofrito en términos culinarios) para realizar sus guisos (todas las comidas o investigaciones sucesivas de un ciclo vital) bien para autoalimentarse, bien para alimentar a terceros. Una vez realizado, presentado y degustado el guiso, el cocinero extrae conclusiones, toma notas, aprende sobre la marcha. "Sólo se aprende a investigar investigando" -señala Johan Galtung- y ese es el propósito -al menos parcial- de una tesis, mostrar el estado del proceso de aprendizaje. Cuando crees saberlo prácticamente todo[21] te encuentras con que los instrumentos con los que esperabas dar cuenta de la realidad se han oxidado, la técnica del toreo que antes daba resultados quizá ya no casa bien con la nueva ganadería que has de lidiar, incluso puedes esperar toros y te aparece otro tipo de animal de aspecto desconocido para ti. Es la imagen del Buho de Minerva, que cuando posee el conocimiento para iniciar el vuelo ya ha dejado de ser válido o la del paso que aún no se ha dado ya ha quedado atrás; la realidad se ha movido, esté sujeta o no a investigación, han cambiado la escuela a la que deberías haber ido y los libros que tendrías que haber leído.

Junto a unas cuantas convicciones y principios más estables, puedes llegar a advertir que el manto de verduras, que el sofrito, cambia a la luz de la experiencia, pero también que sin ese manto original, adaptado de otros autores pero personal, sin esa guía, difícilmente hubieses llegado a producir nada comestible, sino un batiburrillo difícilmente impresentable ni abordable.

---

[21] Las parábolas metodológicas de Patton (Patton, 1990) inciden particularmente en este aspecto, sobre el proceso de aprendizaje de los investigadores, sobre las cualidades de la realidad que se busca, etc.

Agradecimientos

Como se suele hacer en estos casos, los agradecimientos -sinceros, no como frases hechas- salpican con bastantes centímetros cúbicos de agua, al menos a:

-los dos directores de tesis, José María Tortosa y Johan Galtung, sin duda los motores o inductores que me invitaron a reservar pasajes en los más diversos medios de transporte y pensando en una gran variedad de destinos, para emprender la aventura interminable de aprender a investigar investigando. Su confianza en el doctorando -espero que merecida en la mayor parte de las ocasiones- explica gran parte de la energía y del esfuerzo volcados en el proceso;

-los compañeros del grupo investigador AJAES, con los que he podido comprobar en la práctica la naturaleza social de todo proceso de construcción de conocimiento y qué supone aprender de la triangulación de investigadores;

-los estudiantes con los que he empezado la experiencia de tratar de convertirme en docente universitario desde el curso académico 2000-2001 en las asignaturas “Sociología Comparada” y “Sociología del Desarrollo”, de la Licenciatura en Sociología, y “Sistema Mundial y Comunicación” de la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas (curso 2002-2003). Han devenido estímulo oportuno para investigar con el horizonte de la preparación y actualización de la programación docente, de las clases y de las prácticas, para hacer -con su cooperación- de las asignaturas materia-viva, procesos comunicativos y evaluativos en los que los estudiantes tienen la posibilidad real de puntuar realidades (valga la redundancia), aplicando procedimientos cercanos a la metodología enraizada en la teoría (*Grounded Theory Methodology*);

-todos y cada uno de los participantes directos e indirectos, con colaboraciones más o menos estrechas, en los diseños evaluativos que componen la tesis, que confío

no hayan tenido motivos para sentirse "objetos" inmersos en procesos de construcción de conocimiento;

-por último, no por ello menos importante, mi agradecimiento al Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil-Albert" por otorgar al proyecto de tesis doctoral una de las "Ayudas a la Investigación para la realización de la Tesis Doctoral" en su convocatoria del año 2001.

Nuevamente, las ausencias u omisiones involuntarias, en este apartado, no suponen menores dosis de agradecimiento hacia esas personas o grupos que las presencias.

Alicante. Agosto de 2003

OBJETIVOS E INTERROGANTES DEL PROCESO EVALUADOR-INVESTIGADOR

En este apartado se explicita la respuesta a la pregunta genérica *¿qué se persigue* o *qué se busca conseguir con un proceso como el emprendido?*

Puesto que la perspectiva general es evaluativa, voy a enunciar y a concretar, en forma de guiones, los *rasgos o criterios-guía de la estrategia de afrontamiento* "provisionales", teniendo en cuenta que son sometidos a contraste en las conclusiones abiertas para indicar aquello que se refleja expresamente como aportaciones del proceso aludido en el interrogante del párrafo anterior.

He pretendido convertir esos rasgos en *criterios-guía para la práctica evaluativa desde la investigación social*[1], sin perder de vista las posibilidades que, en términos de rigor metodológico, teórico y sistemático, introduce una concepción abierta del método científico. Esta caracterización perfilada de la estrategia, siguiendo la analogía evaluativa, acude a una serie de criterios de referencia, y se completará con la emisión de conclusiones al final del proceso.

- *Criterio a)*:

Esta tesis doctoral (su dimensión académica así lo aconseja) aspira a transcender la mera presentación de un conjunto articulado de apuntes, salpicados de citas y "recortes de prensa" que indiquen escasa confianza en el trabajo de campo y en la calidad empírica de los datos recopilados (temporalidad, claves contextuales, etc.). El soporte empírico es vital para sostener, con la experiencia como evaluador, todo

[1] En su momento, constituyó una fuente de inspiración aplicada de gran calado la participación activa en el Curso/Seminario: "La renovación de la enseñanza universitaria: obstáculos a superar. El caso de la evaluación", dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, impartido por el Dr. Daniel Gil Pérez (Universidad de Valencia) en febrero de 2001.

aquello que se dice, para repensar y transformar teoría y estrategias en el ciclo del proceso de construcción de conocimiento.

Por supuesto, hay que revisar con rigor (en un apartado específico o en un capítulo de la memoria de tesis doctoral) qué han dicho otros investigadores, teóricos, clásicos o "padres", sobre aquello que se tiene entre manos, para contrastar y afianzar los argumentos presentados, pero siempre desde la resistencia a que las fuentes ahoguen la creatividad y el fluir de ideas que pueden estar latentes en esa "actitud vital sobreexcitada" originaria (galtuniana) de este tipo de empresas investigadoras[2].

- *Criterio b)*:

Criterio-guía que consiste en mostrar capacidad para afrontar problemas prácticos (¿cómo buscar y producir la información?), con la adaptación selectiva del procedimiento *Grounded Theory Methodology* (el método de las comparaciones constantes, los saltos entre las dimensiones teórica y empírica) y siguiendo ciertas subguías procedimentales:

b1) Favorecer el análisis crítico de las concepciones aplicables en cada contexto investigador (pensamiento de segundo orden), para trasladarlo a las prácticas evaluativas derivadas, previamente seleccionadas por el doctorando. La finalidad del análisis crítico constante busca hacia la reformulación de las propias concepciones y presupuestos que guían los procesos de evaluación.

b2) Aplicar procedimientos para cotejar el producto de distintas estrategias investigadoras (desde diversas aproximaciones paradigmáticas) sobre el planteamiento

[2] Considero que todo ese proceso, no sólo no ahoga ideas sino que pone algunas fronteras en latitud y longitud a un campo extensísimo y de difícil operativización para ser presentado en forma de resultados y conclusiones del proceso evaluador-investigador.

de hipótesis alternativas que pongan a prueba conjeturas y pre-concepciones de la evaluación, de la investigación social y, en general, de las acciones investigadoras reflexivas. Todas esas concepciones deben ser sometidas a prueba de manera continuada.

El nexo entre b1) y b2) se produce, cuando por medio de la estrategia investigadora, conectamos en un mismo proceso las reflexiones críticas con las evidencias empíricas prácticas. Dicho de otro modo, analizamos para no quedar aprisionados en posibles ideas que provoquen o justifiquen comportamientos o actitudes investigadoras "incoherentes" con la realidad, con su naturaleza y con las estrategias diseñadas, que no se correspondan, en definitiva, con una ontología y una epistemología de la realidad a la altura de su naturaleza constitutiva, marcadamente dinámica y cambiante, además de reflexiva.

No estamos, a mi juicio, ante una cuestión menor, si consideramos que en la *praxis*, ese tipo de comportamientos y actitudes acríticos son asumidos y empleados una y otra vez del mismo modo, y comprimen la realidad "como el pie de una dama china" (como dijo Max Weber). Plantear nuevas hipótesis -siguiendo a A. G. Frank- sacude rutinas e inercias improductivas o contraproducentes y hace aflorar nuevas perspectivas[3] sobre la realidad, o actuar contrainductivamente, con Feyerabend...

> *"...Tomando el punto de vista opuesto, sugiero la introducción, elaboración y propagación de hipótesis que sean inconsistentes con teorías,* sugiero proceder contrainductivamente además de proceder inductivamente[4]*..."* (P. K. Feyerabend, 1974: 25)

b3) Proponer, construir y practicar enfoques evaluativos (cuasi-experimentales, en alguno de los ejemplos empíricos presentados) replicables, para poner a prueba de

[3] En investigación social plantearlo en estos términos debería ser una redundancia totalmente obvia, dado el carácter dinámico y creativo de la realidad que estudia, en constante proceso de construcción y "esclavizada" por el resorte que introduce la omnipresencia de la variable tiempo.

[4] Como el procedimiento *Grounded Theory Methodology*.

una manera rigurosa los presupuestos centrales en cada ámbito de estudio o en cada temática sometida a investigación, así como los modelos de análisis aplicados, o las concepciones -definiciones- de la realidad social analizable. Como ejemplo, el presupuesto de división entre la objetividad y la subjetividad, o el presupuesto de precisión de las evaluaciones si y sólo si se trata de evaluaciones objetivas o de componentes objetivos.

b4) Practicar formas variadas de evaluar (paradigmas, enfoques, métodos y casos), de investigar y de proponer acercamientos a la realidad, que tengan a los actores sociales, y no exclusivamente la figura del investigador o el evaluador, como actores comunicativos, sin que esto suponga una dejación de atribuciones como especialista (aproximaciones participativas y dinámicas de devolución de la información).

b5) Introducir la perspectiva problematizadora y dialógica para que afloren las paradojas y una amplia variedad de casuísticas, en lugar de acomodarse a realidades de hecho, sobrevenidas sin discusión investigadora alguna (tampoco con los actores ni entre ellos). Esta característica de la estrategia responde al convencimiento de que no es fácil diseñar propuestas alternativas sin sacar a la luz los obstáculos identificables, sin tocar fondo; cualquier avance científico, teórico o procedimental (metodológico) pasa por cuestionar lo obvio[5], por explicitar las propias puntuaciones y estrategias, por replicar y dar facilidad a la replicabilidad de otros investigadores.

La crítica está al alcance de todos, pero no suele ir acompañada de alternativas emparejadas que, a su vez, validen o refuten las críticas mismas. Cuando

[5] Etnometodológicamente.

se dan planteamientos por sentados y estas formas de proceder substituyen la investigación práctica, se niega un paso más importante, el contraste y la combinación posibles en toda actividad investigadora (por ejemplo desde la triangulación).

b6) Contrarrestar contextualizadamente, allí donde es la estrategia procedente, las concepciones que distancian la Ciencia de los actores sociales que la construyen y de los contextos de producción científica; las atribuciones externas que reifican la Ciencia como ente que debe ser externo y estar alejado de los sujetos sociales, pueden ser transcendidas desde estrategias que recuperan al sujeto comunicativo como productor de la realidad que se investiga, sin estigmatizar la perspectiva externa allí donde es oportuna.

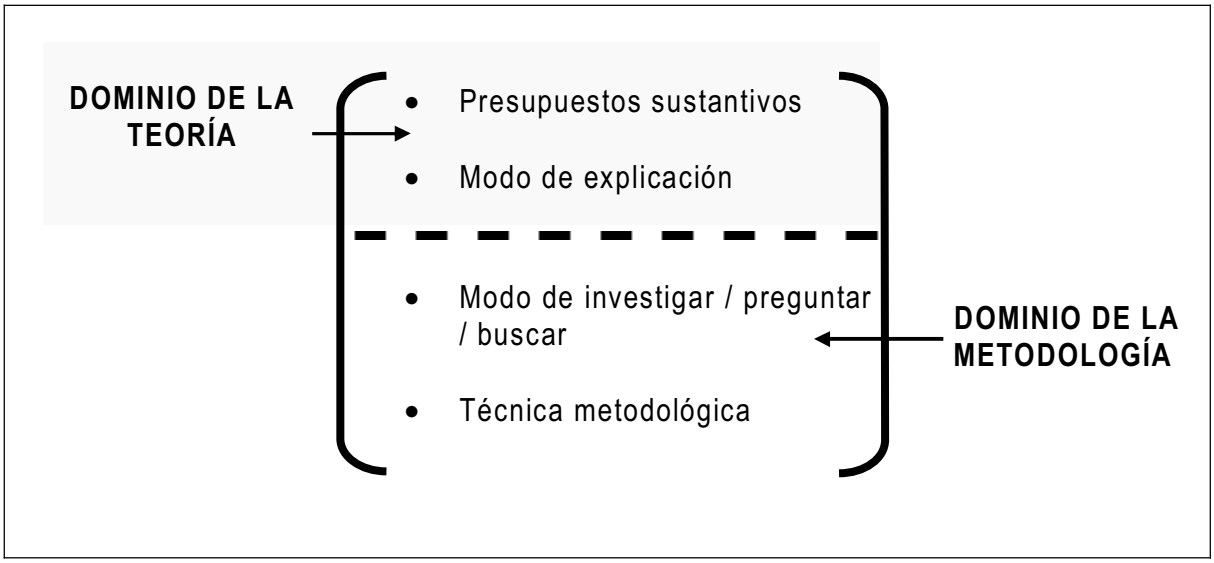
b7) Prestar especial atención[6] al modo en que la evaluación afecta decisivamente (actúa la reflexividad) sobre aquello que se pretende valorar. Dotar de importancia comparativa a la planificación por objetivos en evaluación y en investigación: ¿para qué queremos que sirva la investigación social?, ¿para qué queremos que sirva la evaluación?; ¿cómo ir a buscarlo?; ¿a qué aspectos esenciales hay que dar juego o traer al primer plano? ¿qué aspectos son subsidiarios, debemos reducir su incidencia o protagonismo?, interrogantes recogidos en la introducción.

Esa declaración de intenciones o propósitos, se completa con la distinción de las alternativas de afrontamiento, abiertas en el epígrafe 1A sobre los círculos viciosos y virtuosos.

[6] Pensamiento de segundo orden.

El planteamiento de Denzin que se presenta a continuación, delimita los interrogantes y las tareas investigadores, acoge los planteamientos que conforman los dominios teórico y metodológico, claves para sumergirse en el último de los dominios interrelacionados, el empírico, y realizar el viaje de vuelta hacia los otros dos dominios.

Denzin (Denzin, 1994) en su distinción de los cuatro elementos clave para articular la teoría y la metodología (que podría ser identificado como otro de los objetivos o criterios-guía) bajo su perspectiva de combinación en un complejo continuo teoría-método en cuya concepción coincide con Galtung:



Expresado en términos de enfoque guía del proceso investigador, los pasos (no algorítmicos) son los siguientes:

- I conexión del diseño investigador con el paradigma(s) empleado para la evaluación empírica: discusión de teorías, perspectivas y conceptos;
- II objeto de estudio: ¿qué evaluar?, presupuestos epistemológicos (definición de la realidad), construcción del objeto, finalidad y objetivos del proyecto/proceso de evaluación-investigación;
- III estrategias de investigación empleadas o diseño metodológico;

- IV métodos[7] o herramientas de recopilación y análisis de materiales empíricos (datos), el marco metodológico y el modelo de análisis, técnicas para investigar ligadas a instrumentos conceptuales.

El objetivo que encierra acudir a este angar es buscar la claridad en la conexión entre la teoría (epistemología, ontología, hermenéutica, interpretación) y la práctica investigadora, como materias que se complementan y se funden en los resultados y en las conclusiones.

La interacción entre la realidad social (socialmente construida) y las técnicas de investigación social (de recogida y producción de datos) como instrumentos, no como fines, es parte central del proceso investigador y de las estrategias investigadoras, especialmente desde una perspectiva de segundo orden.

En paralelo, la evaluación se muestra también útil para comprender interpretativamente rasgos problemáticos y potencialidades de la investigación social (hipótesis explicativas de rasgos básicos), especialmente en un tópico común a ambas, la cuestión de los valores y de la carga valorativa de la actividad investigadora, la neutralidad o la objetividad del conocimiento científico, si se prefiere. Un tratamiento conjunto permite acercarse al logro de objetivos como la plasmación práctica en estrategias de afrontamiento del conocimiento de la realidad social dinámica y adaptada a las coordenadas temporales, espaciales y contextuales, porque...

> *"...la vida social es mucho más fascinante que las reflexiones de otras personas acerca de ella..."* (Galtung, 1995: 241)

La tarea es dar respuestas prácticas a interrogantes epistémicos, al tiempo que se muestra que se sabe evaluar e investigar y se somete a comparación distintos

[7] Miradas, prácticas.

modos de hacer y diversas estrategias de afrontamiento en Ciencias Sociales, sea desde paradigmas ya tradicionales o desde prácticas más novedosas.

Esas repuestas tratan de penetrar, con conocimiento de causa, con base en la práctica y en la experiencia investigadora, en problemáticas y debates clave, realmente pragmáticos, adaptados y útiles a la luz de nuevas demandas y desafíos micro (de las evaluaciones "locales" practicadas) y macro (del contexto general de la disciplina evaluativa o de la investigación social).

Partiendo de la distinción entre evaluación e investigación, su interrelación y complementación (sincronización práctica) pueden constituir un campo de pruebas y proveen de estudios de caso en un escenario favorable a la praxis en materias como:

a) la utilidad real de la aplicación de técnicas de investigación social supeditadas a una peculiar concepción de la relación sujeto-objeto de conocimiento;

b) los ejemplos de incidencia de todas esas problemáticas (en una amplia casuística), lecturas y lecciones, desde procedimientos como '*grounded theory methodology'* que hacen simultáneos aprendizaje y comprensión recíproca a la vez que se investiga;

c) las conclusiones teóricas y metodológicas para la apertura epistémica y ontológica en: evaluación, investigación social aplicada, relación sujeto-objeto, paradigma de la reflexividad / paradigma de la objetividad, técnicas de investigación social, estrategias de afrontamiento, etc.

La estrategia de afrontamiento asume la *construcción social del proceso investigador* como central para las claves contextuales de la investigación, no la subestima ni la menosprecia, con limitaciones, pero por encima de ellas, con sus posibilidades y potencialidades.

Por que no decirlo, la tesis defiende alternativas en las que confías, que surgen de la práctica investigadora personal. Galtung lo expresa de este modo...

> *"...nuestra tarea es, pues, sin duda, formular hipótesis alternativas y tener una mente abierta con respecto a las debilidades de nuestro propio razonamiento pero también darles la importancia correspondiente a las hipótesis, usándolas como instrumentos para organizar los pensamientos y obtener nuevas ideas..."* (Galtung, 1995: 238)

Es objetivo de esta tesis, someter a control y adaptación los ejemplos empíricos al marco teórico-conceptual-metodológico y viceversa (bidireccional), intentando asumir con todas las consecuencias el rol del investigador aludido en el párrafo anterior.

Así, los trabajos de campo (ejemplos empíricos) que sustentan los procesos de análisis, las investigaciones empíricas evaluativas y la producción de teoría (y su revisión), se adaptan a los objetivos investigadores y a los análisis que componen el cuerpo metodológico-empírico de la investigación con finalidad evaluativa.

Los análisis de información estructurados por el marco teórico y los diseños metodológicos, maduran para buscar cierta eficiencia comunicativa por parte del investigador. Esta situación es perfectamente coherente con el paradigma de conexión entre teoría y empiria seleccionado (una adaptación específica del mismo), conocido como *grounded theory methodology*.

Cada uno de los trabajos de campo incluidos en la tesis pueden ser concebidos como evaluaciones o investigaciones con vida propia, independientemente del resto y de la investigación genérica (y de sus conclusiones abiertas para la práctica evaluativa). Sin embargo, el marco teórico-conceptual y el diseño metodológico (los enfoques investigadores y los modelos de análisis) creados para realizar evaluaciones, aglutinan las distintas fuentes de análisis en un todo -que se pretende coherente- que

da forma a la tesis[8], mientras reconstruye y retroalimenta los trabajos de campo practicados, en busca de lecturas teóricas y empíricas que son expresadas como trabajos teóricos (formulaciones teóricas) que llegan a conclusiones provisionales pero sólidas.

De hecho, fue la realización de ejercicios empíricos evaluativos (la práctica investigadora con finalidad original no siempre evaluativa), siempre justificados teóricamente en la definición de conceptos, en los criterios evaluativos y en las conclusiones y, en definitiva, mi ecuación personal (en algunos casos grupal) como investigador y como evaluador la que me lleva a reformular teoría y a buscar nuevas fuentes teóricas, más potentes[9], a triangular metodologías, todo ello para afrontar desafíos. En cualquier caso, hay mucho que afrontar.

Esta es la fase en la cual el esfuerzo por entrar definitivamente[10] a resolver con todas las consecuencias (hasta donde se pretende y hasta donde los requisitos y controles investigadores permiten llegar) todas las "ecuaciones" que he formulado a uno de los lados del signo de igualdad y cuya equivalencia hay que despejar, si quiera provisionalmente y de un modo aperturista, en cuanto a líneas de investigación evaluativa teóricas y empíricas. De un embudo de dimensiones amplías, los ingredientes son filtrados por un conducto cada vez más estrecho y próximo al resultado final del proceso[11], embudo al que da forma la estrategia de afrontamiento predefinida y reformulada durante del proceso investigador práctico.

[8] Permanentemente ligada a la estrategia investigadora elaborada y que se ha pretendido practicar.

[9] Como modos de ver, instrumentos para la visión.

[10] En términos de redacción y conclusión de la tesis, no de cierre de la línea de investigación ni nuevas posibilidades, independientemente de los plazos administrativos.

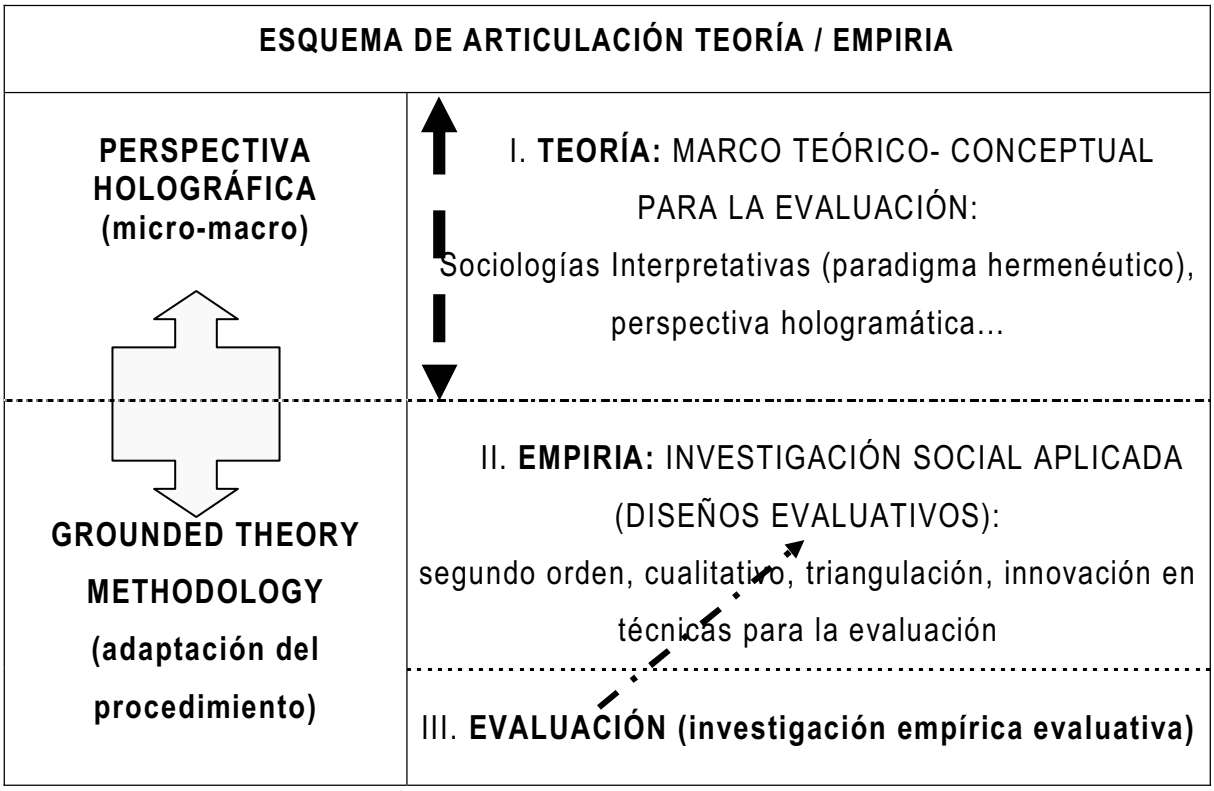
[11] Abierto a profundizaciones en las líneas investigadoras emprendidas.

La finalidad es enhebrar y fusionar con la mayor coherencia posible todos los componentes, siguiendo una perspectiva sistémica[12] característica del pensamiento sintético, que en este caso responde al siguiente interrogante: ¿cómo y por qué la tesis como un todo, como un sistema constituido por elementos, actúa, se constituye del modo en que lo hace?

La tesis, como un sistema, es un todo que es más grande que sus partes componentes y las transciende, pero no se olvida de ellas, las hace interactuar e intercambiar. Una vez iniciado el proceso de integración de elementos, siguiendo una estrategia predefinida y remodelada en el transcurso del proceso, la tesis no puede ser dividida en partes independientes como entidades discretas de investigación, porque los efectos de comportamiento de las partes sobre el todo dependen de las modificaciones introducidas en todas y cada una de las partes que provocan su interacción en el interior de ese sistema.

Esta es la dinámica seguida en el proceso de construcción de la tesis, determinante en la redacción final, una vez canalizados todos ejemplos empíricos evaluativos y todos los datos recopilados hacia el modelo de análisis, el enfoque investigador y el marco teórico-conceptual, para cerrar ese análisis y extraer conclusiones de la fusión entre teoría y empiria, entre empiria y teoría, particularmente para realizar evaluación.

[12] Teoría de sistemas.



El eje central de la experiencia investigadora evaluativa se apoya sobre los componentes de la estrategia de afrontamiento del proceso investigador emprendida, que son enunciados, puestos a prueba y reformulados por la investigación misma, por la experiencia investigadora en tiempo real.

La tesis muestra, practica y explicita, el enlace, la retroalimentación y la articulación entre las decisiones teóricas (planteamientos, perspectivas) y las elecciones u opciones prácticas en el transcurso del proceso evaluador-investigador.

Esa articulación busca crear (es evaluable la capacidad de logro al respecto) una adecuada epistemología para la evaluación y para la investigación social, para la relación micro-macro (perspectiva hologramática) y su tratamiento oportuno en investigación social, sin mayor pretensión que construir un proceso investigador, un ejemplo práctico de aplicación, la apertura de una línea de investigación evaluativa a desarrollar, por supuesto replicable y sometible a crítica.

El nexo se establece entre el marco teórico y el diseño metodológico, y entre ambos y la investigación práctica para la evaluación (referente empírico). Se forma así un continuo entre la teoría y la práctica a partir de su interrelación casi orgánica, muy difícil de separar, especialmente por parte del investigador que la practica.

No es el objetivo central de esta tesis soterrar la evaluación bajo el parapeto general de la Ciencia Social, ni ésta constituye el lugar apropiado para entrar en profundidad en ello; no obstante, esta cuestión recurrente merece tratamiento expreso para situar el proceso investigador, teórico, metodológico y las conclusiones abiertas, en el contexto pertinente, en un marco de referencia a caballo entre las líneas generales -no podemos decir paradigmáticas o de 'normalidad' paradigmática- y el entorno investigador, desde el más cercano hasta el más global, de la disciplina. El tratamiento dispensado a esta cuestión, trayendo hasta aquí el proceso de generación de la investigación específicamente para la evaluación, muestra que concedo al entorno y al estado global de la Sociología (de la investigación social) un protagonismo no menor; puesto que la práctica de la evaluación se nutre de herramientas y prácticas de la investigación social, me parece oportuno reforzar la presentación de experiencias empíricas evaluativas como campo de pruebas de problemáticas y potencialidades ligadas a la teoría de la realidad social y a la metodología sociológica; por eso la perspectiva holística se presupone, cuando se trabaja desde la Sociología.

Para esto y para el cumplimiento del resto de objetivos me propongo construir, -inmerso en procesos de autoorganización, combinación y transacción creativa de variables, datos o informaciones- en definitiva, el estilo o estrategia de afrontamiento que caracteriza mi acercamiento a la tesis doctoral y al proceso de investigación

(mecanismos de construcción social de la ciencia, del proceso investigador, media) para la realización de evaluaciones.

En Ciencias Sociales estas "estrategias de afrontamiento jerarquizadas" y rígidas, conducen a negaciones o evitaciones (Navarro documenta ejemplos muy relevantes) perniciosas y obstrusivas en un contexto y desde una perspectiva de investigación social aplicada, en interacción transaccional con entramados teórico-metodológicos sólidos a la par que flexibles. Como ejemplos, la estrategia -explícita o no- de negación (de no afrontamiento) de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento en investigación social, implica negar que al estudiar la realidad social la estás transformando, constriñendo (con la simple sistematización, tipificación, puntuación, taxonomización, construcción de tipos ideales) y, en cierto modo, produciendo y modificando; o qué decir de la negación de la presencia de valores en investigación, o del carácter frecuentemente endogámico, autorreferente (productos para el consumo exclusivo de interlocutores implicados en las subdisciplinas) y un modo de vida más en la división social del trabajo, y dentro de él, en la división social de la producción del conocimiento... y todo un interminable etcétera de inercias discutibles. Estrategia transductivas pueden apoyarse en el concepto de investigación social de segundo orden (J. Ibáñez), en la diferencia entre el investigador y el evaluador que sabe y se plantea qué hace y para qué lo hace y en la aportación de las Sociologías Interpretativas, especialmente la construcción comunicativa de la realidad social (Berger y Luckmann) y el dominio de las claves contextuales.

PARTE II

CONTEXTUALIZACIÓN DISCIPLINARIA

COMPARATIVA

CAPÍTULO 1:

“ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EVALUACIÓN / LECTURAS PARALELAS DE LA CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA”

1A) CRISIS DE DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

La experiencia como investigador social y como evaluador ha recomendado tender diversos puentes en paralelo entre el estado de la cuestión en evaluación y la crisis de la Sociología[1]. Por supuesto, no se pretende llevar el paralelismo más allá del aprovechamiento de aprendizajes cruzados entre disciplinas que "comparten" técnicas de investigación y marcos epistemológicos sobre el objeto de estudio, evaluativo o investigador. Esta parte del documento, se concentra en el estado de la cuestión en evaluación, contextualiza las evaluaciones practicadas y enmarca las aportaciones posibles en ambas direcciones, desde la evaluación hacia la investigación social y viceversa. Los paralelismos trazados entre la evaluación y la Sociología (y de manera más subsidiaria con la prospectiva) como "disciplinas" que luchan por consolidarse en el tratamiento de sus respectivos objetos de estudio, se funden (salvando las distancias y las diferencias) en el tratamiento específico que, a propósito de la evaluación, se realiza en los apartados teóricos y metodológicos específicos, así como en las conclusiones abiertas del proceso de evaluación enriquecido con prácticas de investigación social.

1A.1) APRENDIZAJES CRUZADOS ENTRE EVALUACIÓN, SOCIOLOGÍA Y PROSPECTIVA

La Ciencia Social "normal", paradigmática (la Ciencia -en términos genéricos-), muestra unas debilidades epistemológicas, metodológicas y de aplicabilidad práctica (recopilación de información en trabajos de campo con la aplicación de técnicas de investigación social) que limitan un desarrollo mucho más completo (ante la

[1] De la Ciencia Social en general y de la investigación social (como nutriente de la evaluación) en particular. No se pretende establecer una relación de dependencia vicaria de la evaluación respecto de la Sociología.

multiplicidad de inercias, bloqueos, frenos y constricciones) de sus posibilidades y potencialidades como herramienta dinámica y flexible para la compresión de las realidades sociales contextualizadas en sus coordenadas sociales (culturales, psicosociales), temporales, espaciales, biológicas, naturales, tecnoambientales[2] en consecuencia, con lo que las Ciencias Sociales están en disposición de y pueden pretender, dentro de sus límites.

Salvando las distancias, puede argumentarse que ocurre algo análogo con la evaluación, específicamente cuando tratamos el maldesarrollo de esta herramienta de indagación científica. Nuestro entorno socioespacial es paradigmático; la evaluación, las perspectivas, los modelos, la utilización real de los resultados, el grado de implantación y validación, muestran retrasos comparativos, desde un complejo de inferioridad crónico y mal entendido, a menor ritmo y con menor convicción y, en la mayoría de los casos, con carácter subordinado y de copia, como consecuencia de la ausencia de demanda y del desconocimiento imperante (otro paralelismo respecto a las posibilidades investigadoras de la Sociología). La evolución de la Ciencia Social al abrigo de las necesidades del Estado encuentra reflejo en el desarrollo diacrónico de la evaluación, como arma fundamentalmente política y legitimadora.

La evaluación de proyectos y acciones de cooperación internacional para el desarrollo es un ámbito que ejemplifica una más de las manifestaciones de campos de actividad protagonistas de ese boom de dedicación (variables o materias comodín, que provocan adhesión social) que no tiene respuesta paralela en el desarrollo esperable, dinámico y efectivo. La evaluación es frecuentemente una coartada, un instrumento que aparece en los discursos pero, prácticamente nunca se cumplen las coordenadas del ciclo completo de evaluación, el enfoque es mayoritariamente auditor (coste-beneficio,

[2] Contexto transdisciplinar.

eficiencia y efectividad) y rara vez se realizan evaluaciones ex-ante que justifiquen la identificación de necesidades y el diseño de proyectos ajustados a necesidades realmente evaluadas.

La evaluación desarrollaría su auténtica dimensión en el caso de lograr la consecución del ciclo completo del proceso de evaluación mismo, en lugar de realizar aportaciones muy parciales, al servicio y a la medida de los clientes y no de las partes potencialmente implicadas. Tanto es así que el mayor valor añadido del proceso evaluativo se consigue cuando se enlazan las lecciones del pasado con el análisis contextualizado del presente y la descripción de alternativas de futuro, esto es, cuando se inserta el tiempo como variable en evaluación con todas las consecuencias, con las herramientas epistemológicas y metodológicas adaptadas a las necesidades temporales de información.

Se cae, de este modo (con notables excepciones), en el estatismo, en la reproducción y reiteración de aproximaciones muy parciales, que pervierten los objetivos generales y específicos de cualquier evaluación y, desde mi perspectiva, limitan las posibilidades de aportación e implicación de las Ciencias Sociales, de la investigación social, en concreto.

Si empleamos como referencia las sucesivas revisiones bibliográficas realizadas (aquello que otros autores y especialistas han dicho), existen escasos precedentes de profundización real, rigurosa y concienzuda de enfoques que apliquen y perfeccionen elementos teóricos y metodológicos abarcados para la síntesis y retroalimentación de la aproximación y la justificación teórica. El enfoque investigador-modelo de análisis, la teoría y la praxis investigadora-evaluativa interactúan dando forma, modelando y construyendo una aproximación teórica más comprehensiva, operativa y pragmática, abierta al enriquecimiento permanente, mucho más trabajada

en todos los entresijos que tienen que ver con el marco teórico, el metodológico y el proceso práctico de indagación evaluativa.

En materia de evaluación, los enfoques que se aplican (rara vez cumpliendo íntegramente todo el ciclo del proceso evaluador, y perdiendo, por tanto, gran parte de su razón de ser) son estándares relativamente estables que requieren revisión, actualización y superación, a la luz de las nuevas realidades en presencia o en gestación y cambio. Ocurre algo similar con los entramados teóricos y a las categorías al uso en Sociología.

Existe literatura sobre evaluación (no excesiva en lengua castellana), pero no hay tanto escrito ni debatido sobre fuentes prácticas de investigación, sobre investigaciones empíricas aplicadas que sienten las primeras bases y las primeras conclusiones operativas o ejecutivas tentativas o provisionales, sobre las que innovar y remover paradigmas que han mostrado su incapacidad práctica y su inutilidad, por sí solos, para la evaluación y también para la investigación social.

La evaluación y la Sociología como facilitadoras de conocimiento, como instrumentos para la toma de decisiones y la identificación de necesidades se asemejan a la prospectiva, si se define como "elemento estratégico de las instituciones públicas", como lo hace Luis Sanz[3]. También en este ámbito está todo prácticamente por pensar y por ser andado, instituyendo estrategias que recorran el ciclo completo del proceso de evaluación-investigación-planificación.

Los paralelismos entre evaluación, Sociología y Prospectiva son, a mi jucio, oportunos para presentar el estado de la cuestión en evaluación.

[3] I Conferencia Española sobre Prospectiva (Universidad de Alicante, noviembre de 2002).

Antecedentes macrohistóricos de la evaluación.-

Una cita de Patton, nos llevará hasta "La primera evaluación[4]":

"...Los más jóvenes se concentraron alrededor de Halcom. 'Cuéntanos otra vez, maestro, todas esas cosas sobre la primera evaluación'.

La primera evaluación se llevó a cabo hace mucho, mucho tiempo. Sucedió en la Antigua Babilonia durante el reinado de Nabuconodossor. Nabuconodossor acababa de conquistar Jerusalén, en el tercer año de reinado de Jehoiakim, rey de Judea. Nabuconodossor era un gobernante sagaz. Decidió traer a palacio a los niños de Israel cuidadosamente seleccionados para someterlos a un entrenamiento especial, de manera que pudiesen ser más fácilmente integrados en la cultura Chaldeana. Este programa especial fue el precursor de los programas de educación compensatoria que tan populares han llegado a ser en el siglo XX. El programa trianual fue fundado por encargo real con asignaciones especiales y formadores contratados por Nabuconodossor. El antiguo testamento de la Biblia recoge que...

...el rey habló con Ashpenaz el maestro y sus eunucos para que le trajeran a ciertos niños de Israel, los de semilla real, los de las princesas; niños sin defecto alguno, los más dotados y habilidosos en todas las sabidurías, los más ingeniosos en conocimientos, conocedores de la ciencia, y aquellos que tuviesen la capacidad de permanecer en el palacio del rey, aquellos a los que debían enseñar el aprendizaje y la lengua Chaldeana.

Y el rey les facilitaría una provisión diaria de carne 'real', y el vino del que beberían; así alimentados para que a los tres años pudiesen comparecer ante el rey (Daniel 1:3-5)...

'Entonces, cuando apenas acababa de establecerse este programa, el rey se encontró con una rebelión estudiantil conducida por un radical llamado Daniel, que decidió, por razones religiosas, que no consumiría la comida ni la bebida del rey. Esto creó un problema realmente grave para los administradores del programa que eran los responsables ante el rey. Si Daniel y sus conspiradores no comían los alimentos asignados, no podrían rendir convenientemente en el programa de aprendizaje con lo que se ponía en peligro no sólo el futuro del programa establecido sino también, la cabeza de los directores del programa. La Biblia dice...

...pero Daniel se propuso firmemente en su mente, que no se traicionaría a sí mismo (no violaría su religión) con esta porción de carne del rey, ni con el vino que él les ofrecía; por lo tanto, solicitó al príncipe de los eunucos no tener que ir en contra de sus principios.

Y el príncipe de los eunucos dijo a Daniel, yo temo a mi señor, a mi rey, quien ha fijado vuestra comida y bebida; ¿por qué debería ver vuestros rostros demacrados por una peor alimentación que la del resto de niños? Deja de poner en peligro mi cabeza ante el rey (Daniel 1.8, 10)...

'Llegados a este punto, Daniel propuso el primer experimento educacional de la historia y la primera evaluación de un programa. Él y tres de sus amigos fueron sometidos a una estricta dieta vegetariana durante diez días (nada que no fuese "verduras y agua"), mientras el resto de los estudiantes continuaron con la rica dieta real de carnes y vinos. Al final de los diez días el director del programa inspeccionó el grupo de control en busca de señales de deterioro físico y juzgar la productividad del plan de dieta alternativa de Daniel. Daniel describe el experimento como sigue...

[4] La traducción del original en inglés es propia.

Dejadme probad, sirvientes, os lo suplico, durante diez días; y entonces nos dieron verduras para comer y agua para beber. Entonces compararían nuestros rostros con los de los niños que comían su ración diaria de carne y vino,... y nos dejaron probar los diez días.

Durante los diez días de espera Ashpenaz lo pasó muy mal. No pudo dormir, no tenía apetito, y tuvo problemas para trabajar porque le preocupaba profundamente cuáles serían los resultados de la evaluación. Temía que le quemaran en la hoguera. Además, en esos días no habían trabajado lo suficiente la división del trabajo apropiada para desempeñar los roles de directores del programa y el nuevo de evaluadores. ¿Comprendéis?

(...)Los jóvenes oyentes interrumpieron a Halcom. Creían que iba a empezar con un sermón sobre los orígenes de la división del trabajo cuando lo que estaban ansiosos por escuchar era el final de la historia sobre los orígenes de la evaluación. ¿Qué pasó, cuáles fueron los resultados?-preguntaron-. ¿Acabó Daniel con mejor o peor aspecto por la nueva dieta? ¿le cortaron la cabeza a Ashpenaz?

"Paciencia, paciencia... exclamó Halcom, Ashpenaz no tuvo de qué preocuparse. Los resultados fueron bastante sorprendentes. La Biblia dice que...

al final de los diez días sus rostros parecían más frescos y vivos que los de los otros niños que habían comido carne y bebido vino. Melzar tiró su porción de carne, y el vino que debía beber; y tomó verduras.

Y para los cuatro niños, Dios otorgó el conocimiento y las habilidades en todos los ámbitos del aprendizaje y de la sabiduría; y Daniel tuvo conocimiento en todas sus visiones y en sus sueños. Al finalizar los días previstos por el rey para el programa de aprendizaje de los niños, el príncipe de los eunucos los trajo a la presencia de Nabuconodossor. Y en todas las materias de sabiduría y conocimiento, sobre las que el rey les interrogó, les encontró diez veces mejor que todos los magos y astrólogos que había en todo su reino".

"Y ahora qué, hijos míos, esta es la historia de la primera evaluación. Aquellos fueron los viejos días dorados cuando las evaluaciones realmente se empleaban. No hay mayor diferencia entre Ashpenaz y Daniel y nosotros. Salid ahí, y mirad si podéis hacerlo igual".

-De las historias de evaluación de Halcom- (Patton, 1990)

Desde la Antigua Babilonia de Nabuconodosor, ha habido tiempo de probar, perfeccionar e intentar, pero el estado de la cuestión en evaluación manifiesta las dificultades (o potencialidades) que probablemente ya se identificaban en aquella supuesta primera evaluación.

1A.2) EL DEBATE INVESTIGACIÓN SOCIAL / EVALUACIÓN

De este debate, central para demarcar esta tesis doctoral, podemos extraer imágenes ajustadas sobre estas dos compañeras de viaje y aprendizaje, en proceso, enriquecidas por el maridaje cruzado entre ellas, y con otras materias como la prospectiva y los estudios de futuro.

María Bustelo (Bustelo, 1999) aborda las diferencias y semejanzas entre investigación y evaluación como tipos de indagación o actividad científica, con la finalidad de ayudar a la clarificación de la naturaleza específica de ambos conceptos. Su conclusión, con la que coincido, apunta en la dirección de afirmar la identidad diferencial de la evaluación (de programas) como actividad científica en sí misma, aunque no aislada de tipos de indagación afines y complementarios.

El tratamiento del par investigación-evaluación es central de acuerdo con los objetivos planteados en el epígrafe anterior. Una vez más es recomendable una aproximación taoísta, despreocupada por lograr nichos profesionales o académicos. Lo realmente interesante es la contribución que ambos elementos del par pueden aportar para definir fielmente su objeto de estudio (la realidad de referencia), su finalidad, las técnicas de investigación que se pueden prestar una a otra, probar su capacidad, la mayor sensibilidad a distintos tipos de objetivos investigadores según fragmentos de realidad y un largo etcétera.

La experiencia presentada en esta tesis es un ejemplo de complementariedad recíprocamente enriquecedora, que no de intercambiabilidad; si fuesen idénticas no serían necesarios dos términos distintos y no se distinguiría dos bagajes diferenciados. No es casual que el investigador social realice con frecuencia evaluaciones, ni que las evaluaciones se valgan de paradigmas científicos y de técnicas de investigación social, comunes a ambas formas de construcción de conocimiento.

Bustelo defiende la distinción con la finalidad de reforzar la identidad de la evaluación como actividad científica diferenciada, con un lugar propio por ganar. Comparto este planteamiento ante el riesgo de absorción de la evaluación por la investigación social, no simplemente para afirmarse por oposición o delimitación corporativa, sino por la ausencia de una tradición y de una cultura soporte, que den seguridad a las propias finalidades y potencialidades. Esta afirmación no implica que la investigación social sea ajena a problemáticas y a obstáculos de desarrollo disciplinarios que no parecen pronosticar la absorción, sino el crecimiento en paralelo.

El conocimiento comparativo de ambas tácticas de indagación muestra la complementariedad y la necesidad recíproca, sin embargo, conviene no perder de vista la delimitación de campos para no restar posibilidades de una y otra. Bustelo emplea como ejemplo la evaluación de las políticas y proyectos de cooperación para el desarrollo, que en ningún caso sustituye la investigación en Sociología del Desarrollo. Investigación y evaluación no se solapan, se necesitan y complementan…

> *"...tanto la investigación como la evaluación se ven claramente beneficiadas por una existencia mutua..."* (M. Bustelo, 1999: 28)

Esa necesidad recíproca queda delimitada en cuatro puntos:

- la investigación ofrece y recrea un marco conceptual que facilita la realización de evaluaciones, debido a su experiencia más extendida en el tiempo, al carácter acumulativo del conocimiento del contexto social;
- la vuelta de esa ida, el reverso, es que la realización de evaluaciones sistemáticas identifica, define y conceptualiza problemas susceptibles de investigación, provee de más y de nuevas maderas para una buena combustión investigadora;
- la investigación tiene como objeto de estudio los procesos de evaluación (investigación evaluativa o investigación sobre evaluación), por ejemplo las

metaevaluaciones (hiperreflexivas, de segundo orden, evaluaciones de procesos de evaluación), o la investigación de la utilización de los resultados de evaluación, de la institucionalización del desarrollo de funciones evaluables en distintas evaluaciones, el análisis de políticas de evaluación (comparativo) etc.;

- la juventud de la evaluación, "niñez" en algunos ámbitos, tiene como desafío la carencia de base teórica sobre los resultados esperables con la que construir información comparativa como criterios de juicios de mérito-valor; la fragmentación teoría-empiria es común a la investigación social.

En principio, ambos procesos de indagación mantienen diferencias claras, delimitan ámbitos específicos, responden a contextos culturales diferentes y a períodos de constitución tan alejados en el tiempo que sitúan esas diferencias más allá de una simple cuestión de matices o campos semánticos ("evaluación", "investigación social", "investigación evaluativa", etc.). La propia María Bustelo pone el acento sobre las diferencias empleando dimensiones materializables entre investigación y evaluación, marcadas especialmente en la práctica de la evaluación, pero también en la teoría. A su juicio no es apropiado hablar de los diseños de evaluación como diseños de investigación social (indistintamente) dadas las características metodológicas peculiares que la evaluación debería tratar de desarrollar.

Según las finalidades y los contextos de aplicación las distancias se acortan y se hacen más difusas, sin que esto suponga negar que las diferencias existen y son incontestables. Pero también lo es que algunas de las problemáticas fundamentales son comunes y que los nutrientes de metodológicos, de información son coincidentes:

> *"...otra cuestión pendiente es... la necesidad de una mayor elaboración tanto desde el punto de vista práctico como del teórico, sobre la valoración y la emisión sistemática de juicios como parte del análisis y la metodología de la evaluación..."* (M. Bustelo, 1999: 27)

Mi experiencia investigadora y evaluativa me permite sostener que, es perfectamente compatible resolver en común las ambigüedades y los desafíos para salir bidireccionalmente reforzadas, incorporando de uno y otro lado el desarrollo de una y otra, sin que esto suponga la colonización de la evaluación por la investigación. Por ejemplo, la inclusión sistematizada del contexto del objeto evaluado o investigado como marco de referencia para lograr el máximo rigor de la actividad emprendida. La combinación, la vía de doble dirección, no es la confusión de ambas ni la absorción de una por otra, sino la interacción potencialmente fructífera, sin perder en ese curso la especificidad propia.

El cuadro siguiente resume los puentes o vasos comunicantes entre la investigación social y la evaluación que justifican, a mi juicio, esa combinación, síntesis o maridaje:

INVESTIGACIÓN SOCIAL	EVALUACIÓN
Triangulación, mezclas y combinaciones metodológicas y síntesis multimetodológicas ⟷	Combinación metodológica (Cook & Reichardt)
Investigar sobre evaluación beneficia a ésta de la progresiva depuración de procedimientos de investigación social ⟷	Evaluación de la investigación, investigación evaluativa (nuevas formas de cuestionarse y perfeccionar la investigación)
Paradigmas análogos (complementarios)	epistemológicos metodológicos técnicas de investigación social (recopilación de datos)
Definición de la realidad ¿cuál es la materia prima de ambas actividades de indagación, qué es real? cuestión de los *valores* (afrontamiento e integración de la carga valorativa del investigador, del evaluador y de los actores sociales) ambas estrategias investigadoras resultan damnificadas por las oposiciones binarias, dicotómicas, por círculos viciosos que debilitan la consecución de las potencialidades Afrontamientos y aprendizaje cruzados, enriquecimiento recíproco, retroalimentación (teórica, metodológica...), maridaje	
crisis paradigmática ⟷	crisis de consolidación como disciplina (ausencia de cultura evaluativa)

El concepto de investigación evaluativa es una traducción, extraída de la literatura especializada norteamericana, del concepto *evaluation research* acuñado por Cook y Reichardt. L. Ruthman define investigación evaluativa como el "proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos" (citado en Alvira, 1991). Mientras Alvira la define como "acumulación de información sobre una intervención -programa-, sobre su funcionamiento y sobre sus

efectos o consecuencias". Esta segunda aproximación se centra en la acumulación de datos, en la recogida de información para ofrecer a terceros evidencias fundadas sobre el desarrollo y los resultados de programas (o el rendimiento de las inversiones, o la eficiencia). Se presupone que los resultados esperados de la evaluación deben provocar un cambio favorable, es decir, evaluar para intervenir.

Según esta primera aproximación, la investigación evaluativa difiere de la investigación puesto que en esta segunda estrategia, el investigador se aleja de los fenómenos, evita la injerencia y la intervención, en busca de la objetividad. En otras palabras, investigación es, desde este enfoque, investigación básica (conocer por el mero hecho de conocer).

A pesar de que quien evalúa suele ser un investigador, la diferencia está en la consideración del objeto de investigación o evaluación (si el investigador habla, construye o simplemente elige entre aquello que se le da), más que en las técnicas de investigación empleadas. Esta definición de investigación es demasiado reduccionista, responde a una concepción muy específica de investigador "objetivo" y alejado del objeto, en ningún caso con la de constructor de la realidad o facilitador de conocimiento investigador. Afiancemos la diferenciación tradicional de conceptos:

DIFERENCIACIÓN DE CONCEPTOS EN INDAGACIÓN CIENTÍFICA (Bodgan y Binklen, en Cook y Reichardt, 1986: 17)	
Evaluation Research (investigación evaluativa)	Forma de investigación aplicada. Investigador contratado externo para describir y evaluar una realidad en período de cambio. Produce un informe escrito.
Pedagogical Research (investigación pedagógica)	El investigador es un educador que busca mejorar la enseñanza general y la propia, o el grado de eficacia, con unos destinatarios claros de los resultados, para mejorar el proceso
Action Research ("investigación en la acción")	Personas que dirigen la investigación como actores que quieren influir en la toma de decisiones con la recopilación de información

Habitualmente, la investigación evaluativa responde a un proceso evaluativo promovido por alguien que subvenciona, con unos objetivos y unos fines específicos (incluso es común convocar concursos para buscar al experto o grupo de expertos).

Mi visión, basada en la experiencia como investigador social y como evaluador, es que cuando se investiga se evalúa, sobre todo si creemos superar el mito de la "pura objetividad", del aislamiento del sujeto investigador como si fuese ajeno a aquello que estudia[5]; el investigador o el evaluador, difícilmente pueden aislarse del objeto de evaluación y de los actores sociales participantes. La investigación, para afrontar la cuestión de los valores o intereses, sociales, ideológicos del investigador, necesita hacerse, en cierto sentido, evaluativa. La investigación es una actividad humana, frecuentemente social, no una simple actividad natural o técnica, mucho más en el ámbito de la investigación social. En la práctica, cualquier investigación es evaluación (práctica social) si incide en la práctica, si pasa a ser algo más que una actividad discursiva y especulativa y si vuelca el potencial de reflexividad a lo largo de todo el proceso investigador.

En el caso de la investigación social y de la evaluación, la objetividad metodológica remite al análisis de los valores y al análisis del proyecto teórico que las sustenta.

Sostengo, con otros autores como Gómez i Serra[6], que resulta muy apropiado trazar paralelismos entre la evaluación y la investigación social; mi experiencia en ambos ámbitos de indagación me induce a decir que como disciplinas de investigación

[5] Esta perspectiva responde al estereotipo de investigación científica objetiva, según la cual, se recomienda, incluso, al investigador, presentar los trabajos en tercera persona del singular o en primera del plural para despersonalizar y aparentar mayor rigor científico, despojado de valores o prejuicios personalistas.

[6] El tratamiento específico de esta cuestión aparece en el capítulo 6 "Epistemologia, coneixement científic i avaluació" (Gómez i Serra, 2000).

se retroalimentan, llevan y deben continuar llevando vidas paralelas, para enriquecerse y crecer en sus potencialidades[7]. Este es mi posicionamiento elemental, compartido:

> *"...la evaluación es una modalidad de investigación social aplicada y, por tanto, la reflexión epistemológica alrededor de los conceptos de ciencia y de método científico tiene efectos directos sobre la misma evaluación..."* (Gómez i Serra, 2000: 133).

Los caminos son paralelos, como estrategias de indagación científica, son hermanas de problemáticas y de potencialidades, pero no son intercambiables, ni copias exactas, sino entidades distintas.

Las peculiares aproximaciones epistemológicas al conocimiento científico, que responden a paradigmas diversos para afrontar el análisis de la realidad, son inseparables de las aproximaciones a la evaluación y de su desarrollo como actividad científica. A esto hay que añadir que investigación social y evaluación pueden beneficiarse de los escenarios favorables a la pluralidad metodológica. Si, como es el caso, las investigaciones y evaluaciones desarrolladas han seguido epistemológicamente el paradigma de la reflexividad, los paralelismos y los puentes son numerosísimos.

No podemos olvidar -las repercusiones aún perduran- que hasta la década de los 50s (siglo XX) la única concepción válida de la Ciencia era el modelo positivista. Esta concepción exclusivista provocó en los 60s una crisis epistemológica, el cuestionamiento del monolitismo metodológico del método experimental y cuantitativo, con figuras destacadas[8] como Kuhn y Feyerabend. Los orígenes de la Filosofía de la Ciencia en el Círculo de Viena fueron transplantados con la masiva emigración de

[7] Por ejemplo, en mi caso, la utilización de técnicas de Sociología Visual como investigador social me sugirió la posibilidad de valerme de este tipo de herramientas y dinámicas de recopilación de información para contrastar con los criterios evaluativos elaborados para realizar investigaciones empíricas evaluativas, particularmente de organizaciones.

[8] C.W. Mills en el campo de la Sociología.

cerebros a EE.UU. huyendo de la situación europea de entreguerras. Ese transplante se conoce como “ciencia heredada”, marcadamente falsacionista (popperiana)

Esta época supuso un revulsivo epistemológico cuyas ondas, afortunadamente, han flotado hasta nuestros días, con la “consolidación” relativa del pluralismo, la diversificación de los métodos científicos, las mezclas metodológicas, la elección de métodos según el paradigma científico de referencia, o la combinación de algunos de ellos. Uno de los mayores logros perseguidos con la ruptura epistemológica de los 60s ha sido, sin duda, la extensión de la pluralidad metodológica, en investigación social y en evaluación. En general, “la pluralidad metodológica de la ciencia moderna” (Gómez i Serra, 2000: 133). Esta evolución ha sacado a la superficie líneas de falla que no pueden ser soslayadas.

Uno de los puentes fundamentales entre investigación social y evaluación se construye sobre la definición de la realidad, del objeto de estudio, socialmente investigable, por una parte, y evaluable, por otra. La forma de plantear el marco teórico (la teoría de la realidad) así lo atestiguan.

Otro modo de expresión de distancias y puentes es mostrar las zonas de intersección y nexos entre investigación y evaluación.

Investigación y evaluación no son sinónimos, ni conceptuales, ni como prácticas coincidentes. Un investigador social puede no tener la más remota conexión con una práctica evaluadora. No obstante, las zonas de intersección y los nexos entre investigación y evaluación van más allá de los paralelismos procedimentales. Ya he recogido en otro epígrafe los paralelismos y los puntos en común que en mi experiencia como investigador social y como evaluador he ido identificando, hasta el punto de utilizar marcos teóricos y técnicas de investigación social de inspiración epistemológica

común (reflexiva, hermenéutico-interpretativa) en ambas experiencias, aunque no los modelos de análisis, dada la disparidad de objetivos y fases.

La intersección se hace más densa (recoge más densidad de lugares comunes o anexos) con el concepto de investigación evaluativa, trabajado páginas atrás.

1A.3) ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EVALUACIÓN

Con la ayuda de dos ejemplos específicos del campo de la prospectiva (de los estudios de futuro) me propongo contextualizar por comparación el estado de la cuestión en evaluación, los desafíos a los que debe enfrentarse y las posibilidades de desarrollo futuro.

Estos ejemplos son, por una parte, la síntesis selectiva de la I Conferencia Española de Prospectiva (celebrada en la Universidad de Alicante en noviembre de 2002), concretamente las aportaciones de algunos de los ponentes; por otra, la reseña

del libro de Enric Bas *Prospectiva; herramientas para la gestión estratégica del cambio* que hace José María Tortosa en la revista *Papers*[9],

Estas referencias persiguen identificar las bases para asentar el estudio prospectivo de la realidad. En nuestro caso, el objetivo es consolidar la base para asentar el estudio evaluativo de la realidad.

Sociología, prospectiva y evaluación pueden desarrollar sus potencialidades aprovechando procedimientos de aprendizaje comparado, en un contexto creativo y transdisciplinar de "lucha por salir de las catacumbas" y por consolidar el rango y el *corpus* de disciplina de estas herramientas. ¿Hay elementos comparativos para justificar el maridaje de aprendizaje entre Sociología, prospectiva y evaluación?

La evaluación, en sus dimensiones teórica, metodológica y empírica, es transversal a cualquier tarea de puntuación de la realidad, por tanto, transversal a la investigación social, a otras metodologías y teorías (y viceversa) en procesos de aprendizaje bidireccional.

Hablar de maridaje, de correspondencias, de afrontamiento paralelos, no supone concluir una identidad total, pero sí la conexión entre procesos paralelos de desarrollo problematizador, para generar valor añadido para las disciplinas en construcción y para satisfacer necesidades de información aplicable en los contextos de relación más diversos y heterogéneos.

El término maridaje es empleado de manera característica por los expertos en restauración alimenticia, concretamente "el vino nos dice el plato que desea y viceversa[10]". Para la cuestión que aquí nos ocupa, la realidad (su tratamiento investigador, prospectivo o evaluativo) nos dice qué técnica es más sensible, no de un

[9] Nº 59, 223-225, de 1999.
[10] Alain Senderens, Revista Envero nº 15, abril 2003.

modo determinista o inamovible, de entre varias de las combinaciones posibles, ya aplicadas con anterioridad o por crear.

Un lugar común a las tres "disciplinas" (y en general a cualquier disciplina científica) es el desnivel insalvable entre la técnica y los valores, y la dura tarea asociada de aproximar ambos componentes, el técnico y el ideológico. Vuelve a aparecer el *debate entre el carácter científico-neutral y/o ideológico-valorativo en investigación*.

El paradigma de aplicación de la evaluación, está conectado con la estrategia de afrontamiento seleccionada. En el caso aquí presentado, distintos diseños evaluativos (evaluación organizacional, evaluación e intervención psicosocial, etc.) combinan el paradigma interpretativo-crítico con el paradigma positivista-tecnológico, ampliando las posibilidades de acceso a la realidad investigada o evaluada.

Como ejemplo, para algunos autores, la dimensión prospectiva es un ejercicio político de selección de técnicas para avanzar el futuro siguiendo decisiones de coste de oportunidad.

Desde una perspectiva autocrítica, la evaluación no ha pasado de ser un comodín legitimador a la medida del cliente y la Sociología, cobijada históricamente en el Estado, también padece las consecuencias de ese desarrollo "controlado".

Otro problema común es la construcción del objeto de conocimiento, paralelamente a la construcción de un concepto de Sociología (investigación social), evaluación y prospectiva. La teoría de la realidad delimita el objeto de estudio y precisa de una teoría sobre los datos observacionales que conecta la realidad con las prácticas metodológicas intermediarias.

No obstante, son los peligros comunes los que recomiendan el aprendizaje práctico comparado, que hace suyas las aportaciones y los caminos de estrategias de conocimiento afines.

Cualquiera de las tres herramientas corre el riesgo de deslumbrarse exclusivamente por sus potencialidades percibidas (como futuras promesas) más que por sus realizaciones prácticas, sus resultados o materializaciones, o por su desarrollo constructivista, como proveedoras de información aplicable con finalidad evaluativa, prospectiva o de conocimiento social, tanto en procesos internos como externos, o mixtos.

El maridaje entre disciplinas se plasma en una serie de interrogantes o tareas centrales que, convenientemente problematizados, ayuda al desarrollo investigador aplicado. De acuerdo con los objetivos de esta tesis y la necesidad de argumentar documentadamente aquello que se sostiene, centraré su presentación en la evaluación (mientras que Tortosa dibuja la reseña para la prospectiva):

a) sistematización de la indagación científica evaluativa, evaluación e investigación social aplicada;

b) definición de la evaluación: ¿qué es evaluación? (conceptualización, definiciones, distintas formas de practicas, evaluación e investigación social);

c) utilidad social: ¿para qué sirve la evaluación? Incide en la importancia de la evaluación como herramienta de gestión del cambio y la relación entre información y decisión en, organizaciones sociales, ámbito empresarial, cultural o político, administración pública, en contextos de incertidumbre;

d) técnicas, metodologías y procedimientos: ¿cómo se evalúa? (compendio aperturista de técnicas útiles para la investigación social y la evaluación);

e) abordaje epistemológico y metodológico de la evaluación como herramienta (combinada con la Sociología y con la investigación social aplicada) mientras la evaluación contribuye a mostrar cómo desde la Sociología se pueden emprender caminos creativos y transdisciplinares para emprender los retos del estudio de la realidad social.

La convicción es que la recogida y organización de la información diversa y heterogénea por medio de evaluaciones e investigaciones sociales, puede producir resultados de análisis con rigor científico.

f) Conclusiones, puntos centrales y elementales para visualizar la utilidad práctica potencial de la evaluación, abordando y afrontando evaluaciones en contextos sociales, con el apoyo de las técnicas de observación, investigación y análisis de la realidad social;

La evaluación y la investigación social (en general las Ciencias Sociales y en particular la Sociología) padecen (sus practicantes) una especie de depresión general, una "inseguridad ontológica" común, una orfandad irresoluble que provoca el replanteamiento constante de interrogantes del tipo, ¿quiénes somos, quiénes deberíamos ser?, ¿dónde estamos, dónde podríamos aspirar a estar?, ¿cuál es nuestro lugar? La analogía patológica es la aproximación desde una de las perspectivas posible, otra de ellas es concebir esa inseguridad como indicador de la preocupación constante por responder fielmente al objeto de estudio, por mejorar en pos de la consecución de las potencialidades, en lugar de poner en primer plano la consolidación académica o disciplinaria incontestable, científicamente.

En cualquier caso es innegable que la aproximación patológica no anda del todo desencaminada. El estado de la cuestión en este período de entre siglos, ya sea en evaluación o en Sociología, es de preocupación por la situación como disciplinas

investigadoras (no existe si quiera acuerdo sobre que ese sustantivo sea aplicable a la evaluación) que no acaban de despegar en todas sus potencialidades.

El número monográfico (extraordinario) de la Revista Española de Desarrollo y Cooperación (nº 4) del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la UCM se ocupa de "la evaluación de la ayuda al desarrollo" y en alguno de los artículos, de la cooperación internacional para el desarrollo. En este menester, plantea interrogantes centrales para la evaluación como disciplina que mi experiencia como evaluador me ha permitido cotejar y contrastar, para emitir juicios explicativos. Con este fragmento nos familiarizamos con algunos indicadores para el diagnóstico del estado de la cuestión en evaluación:

> *"...Dentro de las herramientas de gestión para la administración pública, pocos tienen una leyenda más negra que la evaluación. Estigmatizada como un perverso mecanismo que alimenta la voracidad de un hipotético Hermano Mayor, la valoración retrospectiva de resultados y efectos es todavía rechazada por algunos y temida por la mayoría. Y sin embargo, la evaluación lleva una disciplina que intenta distanciarse de otras formas de investigación social, tal como describe en su artículo María Bustelo, quien profundiza en las diferencias de finalidad y propósito, de contexto, de objeto, de método, de usuarios, de agentes y de resultados entre ambas. Su conclusión es que se trata de actividades distintas, aunque relacionadas y, por qué no, complementarias...*
>
> *El análisis de Des Gasper...sus propuestas de modificación para cubrir algunas de las deficiencias señaladas no hacen olvidar la necesidad de contar con otras aproximaciones metodológicas y técnicas en evaluación y esto también vale para los proyectos de desarrollo a largo plazo..."*

Alguno de los interrogantes centrales enunciados en la presentación del monográfico son:

- ¿"está justificada la estigmatización de cualquier experiencia evaluativa" -presunción de culpabilidad-?;
- ¿la evaluación debe distanciarse de o aproximarse a otras formas de investigación social -la comparación entre evaluación e investigación social puede enfatizar en las semejanzas o en las diferencias-?;
- ¿cómo responder creativamente a los serios bloqueos -problemáticas- para el desarrollo y consolidación como disciplina de indagación científica?:
  - definición estricta de "evaluación":

- mala prensa/fama de la evaluación;
- falta de sistematización en la realización de evaluaciones (sistemáticas, comprensibles, aplicables);
- frecuente incumplimiento de objetivos, del tipo, mejorar e ilustrar acciones y decisiones;
- carencia de base teórica (¿qué esperar de determinadas intervenciones o proyectos?);
- opacidad, falta de transparencia en la utilización de los resultados (ausencia de precedentes favorables);
- ausencia de representatividad social como disciplina, no ha sabido generar valor social añadido;
- deficiencias en las aproximaciones metodológicas y técnicas de evaluación (gran campo para la innovación con escaso desarrollo comparado);

Recorrido el contexto general, es conveniente localizar y contextualizar la experiencia como evaluador, un breve recorrido por el devenir personal como evaluador.

El estado de la cuestión en materia de evaluación (que me ha ocupado desde 1994 tanto en el plano teórico-bibliográfico como en el ejercicio práctico) y, por otro lado[11], en Sociología -en las últimas décadas[12]- es reflejo de su inadaptación comparativa, de sus crisis recurrentes, de su carencia de institucionalización y consolidación paradigmáticas[13], de su "juventud" o de su "incapacidad" para ganar cotas de presencia (la necesidad está ahí y es relativamente identificable y comunicable) incluso en un contexto en el que los cambios sociales, las incertidumbres,

[11] Que acaba siendo el mismo plano, no una bifurcación sino un camino que se entrecruza constantemente (evaluación-investigación e investigación-evaluación).
[12] Y en su historia completa que es "reciente".
[13] Aspectos no necesariamente negativos, incluso potencialidades.

las paradojas y la complejidad[14] abrirían la veda y serían la mejor carta de presentación para la implantación de ambas disciplinas o tareas investigadoras puesto que la Sociología y la Evaluación (también la Prospectiva) son especialmente sensibles a ese tipo de efectos de los cambios.

El repaso por los avatares históricos generales de la Sociología y más recientemente de la Evaluación ha contextualizado esa evolución y esos cambios, así como el papel que, en ese contexto general, desempeñan las prácticas investigadoras realizadas y las líneas de investigación perfeccionables.

1A.4) DEVENIR PERSONAL COMO EVALUADOR (BIOGRAFÍA DEL EVALUADOR)

Mi primera aproximación al mundo de la evaluación se remite a la elaboración en 1994 de un trabajo académicamente tutelado en el último curso de la licenciatura en Sociología titulado "Investigación evaluativa: metodología de la evaluación de programas/intervenciones...". Este trabajo académico de 9 créditos respondía a un proceso de construcción de conocimiento primordialmente teórico, era sólido en lecturas y en fuentes especializadas, pero vacío en cuanto a experiencia evaluativa aplicada, es decir, en aplicación práctica de modelos evaluativos a realidades concretas; se trataba de un manual exploratorio, de autoiniciación teórica en la disciplina de indagación científica.

En octubre de 1995, recién estrenado como licenciado en Sociología, tuve la oportunidad de asistir en Sevilla al Seminario de otoño "LA EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: MÉTODOS Y CASOS"

[14] Inherentes o intrínsecas a la evolución socio-histórica de referencia, tremendamente afectadas por esos contextos que demarcan el objeto y los modos de acercarse a él.

organizado por la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, en colaboración con el Plan I+D y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas /Instituto de Estudios Sociales Avanzados.

Esta actividad formativa coincidía temporalmente con mi iniciación profesional como evaluador, concretamente con el diseño de la evaluación del Centro Loyola de Alicante como estructura organizacional.

El seminario y el trabajo académicamente tutelado, por este orden, me sirvieron de insumos pragmáticos para construir mi primer diseño evaluativo. En Sevilla, la experiencia teórica fue complementada por el conocimiento de experiencias evaluativas presentadas por autoridades en la materia, y las concepciones que de la evaluación tenían esos evaluadores, de carne y hueso. En Sevilla participaron Luis Sanz Menéndez y Emilio Muñoz (IESA, CSIC Madrid), Arie Rip (*Center for Studies of Science, Technology and Society*, de la Universidad de Twente, Holanda), Luke Georghiou (Universidad de Manchester), Philippe Laredo (*Centre de Sociologuie de l'Innovation*, de París) o Stefan Kuhlmann (*Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung*, de Karlsruhe, Alemania).

El conocimiento teórico empezaba a tener caras concretas, se completaba con la experiencia de terceros (evaluadores) altamente cualificados y experimentados.

Cualitativamente, esta tesis recopila y amalgama la interacción entre los insumos teóricos y la experiencia evaluativa llevada a la práctica, fundamentalmente está segunda, en la que se ha substanciado mi verdadera experiencia con la evaluación. Las aportaciones teóricas cobran una cualidad muy distinta, si se revisan las fuentes una vez que han sido puestas a prueba; el proceso ha crecido cualitativamente, no ha acabado, al contrario, no ha hecho más que comenzar, pero se

ha nutrido de la experiencia evaluativa propia (propiedad de todos los interlocutores que han participado -evaluación participativa-, no exclusivamente del evaluador).

Sucesivas evaluaciones se fueron intercalando con comunicaciones con otros investigadores relacionados con el mundo de la evaluación como Antonio Rodríguez Carmona (autor de una tesis doctoral sobre evaluación participativa), María Bustelo (Área de Proyectos, Centro Superior de Estudios de Gestión, Análisis y Evaluación, Universidad Complutense de Madrid -profesora asociada del Departamento de Ciencia Política y de la Administración II-) y José Antonio Sanahuja[15] (profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM).

1A.5) CONSIDERACIONES BÁSICAS: ¿QUÉ SUPONE LA EVALUACIÓN? (DISCUSIONES PARADIGMÁTICAS)

Siguiendo la secuencia argumental se sitúa los paralelismos y los puentes entre la evaluación y la investigación social en el contexto en el que "deambulan" ambas, independientemente, pero con ciertos paralelismos observables desde la práctica conjunta. Esta definición de la situación precede al tratamiento específico de cuestiones relacionadas con el desarrollo potencial de ambos tipos de indagación científica.

La radiografía diacrónica o evolutiva de la evaluación, la historia de la evaluación desde sus orígenes estadounidenses, ya ha sido realizada de manera exhaustiva por otras fuentes (Gómez i Serra, 2000: capítulo 5; Martínez Mediano,1996; Stufflebeam,1989: capítulo 1). Por tanto, únicamente recuperaré, esquemáticamente y a

[15] Quien me dio la pista sobre otras experiencias en el campo de la evaluación tanto de investigadores individuales como de entidades, en San Sebastián, Barcelona y Vitoria.

modo de resumen, las cinco etapas en las que coinciden muchas de las fuentes, para ayudar a contextualizar el origen de los debates que han conducido al estado actual de la cuestión en evaluación, desde una aproximación genérica, disciplinaria, que se solapa pero también complementa el recorrido anterior por el vínculo entre el desarrollo evolutivo de la evaluación al abrigo del sector público, de los programas y políticas públicas.

Recorrido diacrónico por los avatares de la evaluación.-

Para entender el momento en el que nos encontramos y para reflexionar acerca de la relación entre este tipo de análisis de investigación y la utilidad social atribuida es preciso recurrir brevemente a la historia y al contexto en el que cobra significación este tipo de metodología de análisis de evaluativo de la realidad, con mayor profusión en el caso de la evaluación de programas.

Para avanzar diacrónicamente en la exposición y conocer hasta dónde ha llegado la evaluación hay que remontarse hasta sus primeros pasos. Nótese la conexión entre la evolución de la evaluación como disciplina y el entorno general en el que se enmarca el desarrollo de la epistemología de la Ciencia Social, con efectos péndulo entre empirismo y postempirismo, cuantitativo y cualitativo, etc.

Cinco momentos en la historia de los procesos de evaluación (contexto macro, internacional)

1º) El primer momento, originario, ha quedado datado desde finales del siglo XIX hasta principios del XX. El antecedente fue la medición de las conductas y de algunos fenómenos sociales con el propósito de evaluar las diferencias individuales y las posiciones relativas de los sujetos en grupos normativos.

No obstante, a pesar de que antes de los años 40s distintos investigadores o estudiosos se hubieran preocupado o hubieran desarrollado experiencias muy próximas a lo que he definido como evaluación, sitúan en esta década el punto de corte; es algo paralelo a lo que ocurre con la Sociología; para muchos la Sociología sólo existe desde finales del siglo XVIII; es cierto tal y como se entiende contemporáneamente pero, no se puede negar que siglos atrás muchas de las preguntas que se planteaban tenían un claro carácter sociológico.

2º) El segundo momento o etapa, consecuentemente desde la década de los 20s (del siglo XX) hasta la década de los 50s, corresponde con el origen de la evaluación por objetivos, asociada a Tyler. Tanto la evaluación de programas como las intervenciones sociales empezaron a cobrar sentido en el contexto norteamericano de los años 40s y 50s. Algunos manuales consideran a R. Tyler, en el campo de la evaluación de objetivos en el sistema educativo, como el pionero o el padre de la disciplina -dentro de la investigación social-. La perspectiva (evaluación de objetivos) de estos años consideraba a los "objetivos operativos específicos" como la clave de cualquier programa o intervención. Con ellos se estaba en disposición de medir el logro-efecto de la intervención y la evaluación se limitaba a comprobar si los objetivos se cumplían o no y en qué grado. El procedimiento evaluativo no era más que una simple medición preprograma y otra posprograma, de los objetivos operativos; el contraste de las diferencias entre ambas mediciones permitía concluir el logro o fracaso del programa con la emisión de juicios de valor positivos o negativos, respectivamente.

Esta etapa es considerada como el origen de la evaluación de programas actual. El influjo de Tyler repercutió en que la evaluación se apoyase en cuatro elementos:

-la evaluación por objetivos previamente fijados;

-la medición acompañada de juicios de valor;

-la determinación del grado de cambio provocado por el programa evaluado y

-la práctica del enfoque empírico y cuantitativo[16];

En la década de los 60s, se suceden dos nuevas fases evolutivas:

3º) y 4º) Las etapas tercera y cuarta, se asocian a los trabajos de Cronbach, agrupados bajo la etiqueta *evaluación para la toma de decisiones* y de Scriven con su *evaluación libre de metas*; en esta etapa se definen conceptos como "evaluación formativa" (del proceso), "evaluación sumativa" (del cumplimiento de objetivos -eficacia y eficiencia-), "evaluación intrínseca" (o valoración del diseño) y "evaluación extrínseca" (valoración de los efectos o resultados) y, por último el concepto de "investigación evaluativa".

La época en que comenzará a hacerse manifiesto su auge es la década de los 60s, ya que contó con el rápido desarrollo y crecimiento económico de esos años. Como en todo periodo de expansión económica, cobran fuerza las manifestaciones optimistas sobre la solución de los problemas sociales aplicando programas sometidos a rigurosa evaluación.

Cook y Shadish señalan como bases de este optimismo una serie de creencias:

- la Ciencia Social estaba en disposición de identificar las causas de los problemas sociales y sugerir intervenciones para su solución;
- las intervenciones, para ser implantadas, requerían de la evaluación para proporcionar respuestas claras y concretas;
- una vez las intervenciones se mostrasen como exitosas ningún político renunciaría a incorporar estos nuevos hallazgos;
- el resultado último sería la mejora progresiva en la resolución de los problemas sociales, una especie de ingeniería social al estilo de Comte;

[16] Paradigma positivista-tecnológico de evaluación.

Con este esquema, el investigador ponía a prueba sus conocimientos y hallazgos en la práctica, mientras el político podía presumir del sustento científico de sus proyectos de acción social.

No obstante, todo lo que sube con celeridad tiende a desinflarse también rápidamente; en repetidas ocasiones los resultados de esos proyectos de acción social fracasaron a la hora de lograr los grandes efectos esperados, y se apreció que los resultados de las evaluaciones apenas si tenían influencia sobre las decisiones políticas en aquellos aspectos verdaderamente relevantes de los programas; aún más, muchas de sus recomendaciones tenían el efecto contrario al buscado, los políticos las utilizaban como indicadores de por dónde debían dirigirse los recortes presupuestarios. La evaluación de programas y la intervención no pasaban de ser una futura promesa.

En 1963 D. Campbell y J. Stanley publicaron un capítulo sobre diseños preexperimentales, experimentales y cuasiexperimentales. Se centraban exclusivamente en la investigación educativa e inauguraban así una nueva perspectiva evaluativa centrada en el método experimental (sociedad experimentadora y evaluación experimental). La evaluación de objetivos no desaparece por completo pero si que cede terreno frente al empuje de la perspectiva experimental que en los años siguientes pasa a convertirse en el paradigma dominante.

Durante esta década comienza a ser persistente y se amplifica la crítica a las perspectivas cuantitativas en evaluación y surgen los primeros diseños cualitativos y críticos, que se mueven en el plano procesual-simbólico e introducen nuevos supuestos epistemológicos y metodológicos. Esta etapa se asemeja al momento de auge del cualitativo, de la reacción del paradigma hermenéutico-interpretativo.

En el contexto general de la CC.SS. se contextualiza esta etapa de cambios como caldo de cultivo para el "presunto" auge de la *sensibilidad por lo cualitativo*[17].

> *"...como ha señalado Gouldner, los cambios que se han producido en la estructura de los sentimientos y el surgimiento de una nueva sensibilidad orientada hacia lo cualitativo han sido factores claves..."* (Lamo de Espinosa, 1990: 5)

> *"...El desarrollo de la investigación social cualitativa, se constituye como un espacio autónomo del entorno funcionalista y positivista. Por ello, a la vez que crecía como paradigma autónomo, se ha convertido en alternativo cuando ha tenido que empeñarse en denunciar los postulados convencionales existentes, sobre todo si éstos -explícita o implícitamente- trataban de negar el carácter autoconstructivo y comunicativo del mundo de la vida, y reducir toda la investigación social a procedimientos de medida que no son otra cosa que indicadores objetivados y operacionalizados de adhesión y reproducción de los individuos a los códigos del sistema dominante de reproducción social. Los procedimientos de medida (cuando se reducen sólo a eso, a simple medida, es decir, cuando su propio fin es producir medidas) no sirven para captar las experiencias intersubjetivas y consensuadas de los sujetos concretos en sus nichos comunicativos; la representatividad numérica es incapaz de generar, por sí misma, significatividad interpretativa..."* (L. E. Alonso, 1998)

La Sociología y la evaluación tienen también en común la alargada sombra del modelo y el método de las Ciencias Naturales. Esa sombra ha actuado tradicionalmente como fagocitadora[18], ha distraído a la ciencia -a la investigación social- del objeto de estudio que le es propio, de aquél acorde con su naturaleza y con las claves contextuales que le son propias, de la realidad social, en definitiva. En el caso de la evaluación, ha desequilibrado la hegemonía del paradigma objetivista-neutral positivista y ha estigmatizado las posibilidades de aproximaciones ideológico-valorativas o subjetivistas alejadas del camino recto de la evaluación objetiva.

Según esta perspectiva crítica, la realidad social y la investigación son naturalizadas en lugar de ser socializadas, frecuentemente en nombre de presuntas potencialidades para encontrar las leyes y las explicaciones válidas en todo tiempo y

[17] Denzin, Patton y L.E. Alonso son las referencias trabajadas en esta tesis y en gran parte del trabajo de campo, que la nutren.

[18] En muchos casos buscada expresamente; no podemos olvidar el contexto sociohistórico en que aparece la Sociología, con el positivismo de Comte, hijo de la ciencia natural ya consolidada.

en todo lugar[19], para generalizar y ganar posibilidades nomotéticas, para la investigación social y para la evaluación.

5º) La quinta etapa, entre mediados de los 70s y los 80s, en torno a los nombres de Guba y Lincoln, Hamilton y Mc Donald, es la de la proliferación de modelos, la pluralidad metodológica y la de la plena aceptación de metodologías cuantitativas y cualitativas, especialmente en la evaluación aplicada al campo educativo. Se constata la enorme dificultad para realizar experimentos sociales estrictos, junto al enorme desembolso económico que comportaban. Además, los resultados se verificaban, con excesiva frecuencia, como inútiles e inutilizables.

Es la etapa que derivará en el postempirismo en Sociología.

En los 80s, la evaluación de programas llega a Europa siguiendo aproximadamente esta secuencia: 1) se extiende a los países occidentales a la par que en su lugar de origen -EE.UU.- la llegada a la Casa Blanca R. Reagan recorta cada vez más las partidas presupuestarias que tuviesen cualquier ligero "tufillo" a servicios sociales o a intervención social para limar situaciones de desigualdad social; 2) aparece una gran pluralidad de perspectivas (modelos) y nuevos métodos; 3) la utilidad se convierte en atributo esencial de la evaluación, utilidad que se disecciona en: -que sus efectos lleguen a tiempo y -que se concluya no sólo qué objetivos resultan o no cumplidos sino qué programas funcionan efectivamente y cuáles no; 4) ampliación del tipo de preguntas que se plantea la evaluación (se trasciende la mera evaluación de resultados de la etapa anterior).

[19] Dice Wallerstein, "Tradicionalmente la Sociología ha pretendido afirmar un conocimiento universal. Ha ambicionado explicar cómo operan las 'sociedades' humanas en todo espacio y en todo lugar", WALLERSTEIN, I. (1998): "¿Es la Sociología una disciplina mundial?", *Zona Abierta* 82/83, 1. Galtung se pregunta: ¿es posible una Ciencia Social universal válida en el espacio y en el tiempo, una ciencia nomotética?. (Galtung, 1995).

En los 90s este tipo de estudios alcanza una gran importancia; para algunos llega a suponer "una nueva forma de cuestionarse la investigación" al beneficiarse de la progresiva depuración de los procedimientos de investigación sociales. Por esa razón, muchos esperan el perfeccionamiento de los programas de intervención para su contribución al bienestar de los ciudadanos. Lo que parece innegable es que se ha logrado una evaluación plural, compleja y más realista que la de hace tan solo unos años. Los progresos en nuevas perspectivas, nuevas técnicas, conceptos y herramientas analíticas han convertido la determinación de los objetivos de análisis en la fase clave (la delimitación de las preguntas a las que se ha de dar respuesta). Los objetivos y preguntas condicionan el tipo de análisis y el tipo de diseño aplicable, aunque el rango real de aplicaciones no es muy diverso, sino más bien estandarizado.

Descendiendo ya a nuestro entorno temporal y geográfico más cercano, la Europa inaugurada en el Tratado de la Unión de 1992 (Maastricht) consolida un escenario de escasez de recursos, de recorte del gasto, de reajuste y redefinición de actividades estratégicas y prioritarias desde el plano político pero desde una lógica marcadamente economicista; la gestión y la ejecución misma de programas de intervención social tiende desde los 90s a diseñar sistemas internos de seguimiento y control del funcionamiento efectivo, de los resultados, de los impactos y de la cobertura de los programas implementados (a diferencia de la etapa de los 60s en EE.UU., con la que podría apreciarse cierto paralelismo) las causas no son atribuibles a una voluntad política de recorte, sino a una situación tanto a nivel macro como microeconómico caracterizada por la lucha contra el déficit público y las políticas de austeridad en el gasto (planes de convergencia y planes de estabilidad presupuestaria, de la Unión Europea, el déficit público cero).

El análisis interno al que se ha aludido cobra, desde esa perspectiva estructural, (contexto restrictivo en el gasto pero no en las exigencias políticas) un carácter permanente, responde a un mandato político de rendición de cuentas, se centra en aspectos de funcionamiento de los propios programas y, por último, incluye tanto estudios formativos, es decir, aquellos cuya finalidad es poner en marcha programas, como sumativos, que buscan recolectar y presentar información precisa para resumir los estados y juicios acerca de sus áreas de actuación y sus valores, así como confrontar los cumplimientos o incumplimientos de los objetivos y valorar la calidad y el impacto de las actuaciones; como resultado de la investigación sumativa se extraen propuestas y recomendaciones para la responsabilidad y la toma de decisiones futuras; este tipo de evaluación permite también comparar los resultados de las actividades acudiendo a la medición de los efectos sobre la población diana de los servicios o políticas públicas para compararlos con otro grupo que no ha resultado, en modo alguno afectado por los efectos de los programas; la perspectiva sumativa ayuda, en definitiva, a la toma de decisiones futuras, a decidir si se continúa con los proyectos o actividades en los mismos términos o si, por el contrario, es preciso modificarlos, expandirlos o cambiar la orientación de proyectos o actividades ya emprendidos o en funcionamiento.

Los análisis de este tipo alcanzan mayor vigencia y legitimidad -con la Unión Europea y los criterios que han ido retroalimentando la lógica original del Tratado de Maastricht como marco genérico de referencia- en el seno de los actuales discursos acerca de la necesidad de herramientas para el control de la gestión y para el aprendizaje en el campo de los programas públicos y de actividades económicas y financieras. No nos encontramos, ni mucho menos, ante un periodo de manga ancha; ni el gasto ni los servicios públicos están en disposición de crecer; frente al boom de la

"cultura del despilfarro" con la que algunos autores han etiquetado la fase expansiva del Estado de Bienestar, hemos asistido a un cambio brutal, a una fase inscrita en el entorno de la restricción presupuestaria no como un elemento coyuntural sino como una condición, como un factor estructural, ideológico-político, pero que se lleva el gato al agua como realidad de hecho, que cobra carta de naturaleza. Ese boom se refleja en indicadores como el crecimiento del gasto de las Administraciones Públicas desde el 15% del PIB a principios de los ochenta a un 47% en 1994, mientras el número de funcionarios crecía de 1.5 millones a 2.2 millones, todo ello al margen de cualquier cultura de control de costes, con profesionales a los que no se les exige capacidad de organización, sin excesivos incentivos y con una creciente sensación de escándalo.

El contexto heredado trae consecuencias, una vuelta a la austeridad, la exigencia de disciplina, la descorporativización de la Administración, la agencialización, la competencia, la aparición de mercados internos en su seno, al menos omnipresente en los discursos.

En este escenario los análisis o estudios de las políticas públicas (entre ellas las de servicios sociales y de bienestar) parecían verse abocadas a cerrar el ciclo entre objetivos, recursos disponibles, recursos utilizados (costes), resultados efectivos (disponibles) y financiación.

Sobre estos puntos el consenso es bastante generalizado. En el seminario "*La evaluación de políticas de ciencia y tecnología: métodos y casos*" organizado por la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (UIMP) en octubre de 1995 en Sevilla, ponentes como el Subdirector General de Planificación del Ministerio de Economía y Hacienda o la Subdirectora General de Promoción de la Investigación (en claro paralelismo con el resto de participantes) destacaron la vigencia de los análisis o estudios de las intervenciones o programas públicos una vez rebasado el marco

financiero anterior a 1993, en el que la competencia entre las políticas de gasto era inexistente. A partir de 1993 los criterios de convergencia económica con la Unión Europea introducen con carácter imperativo la competencia política de gasto, reconociendo explícitamente que, la presión fiscal en los términos propuestos no hace aumentar los ingresos a menos que aflore el dinero negro. Así, desde una perspectiva teleológica, en cualquier ámbito de decisión política se impone un contexto de presión por la búsqueda de nichos presupuestarios.

Se produce, en consecuencia, un replanteamiento de la relación entre los gestores de los fondos y los receptores de los mismos, siendo especialmente estos últimos los que deben responder a las necesidades del nuevo entorno, los que deben estar plenamente preparados (dotarse de las herramientas necesarias) para ocupar un lugar preferente en las conferencias de política sectorial de reparto del gasto y en la asignación de recursos.

Esa respuesta o adaptación exige mucho más que la hibernación en espera de que lleguen tiempos de mayor bondad económica y presupuestaria, pasa por justificar la contribución real del dinero gastado. En este sentido, los análisis de las intervenciones y programas públicos (en este caso respecto a las políticas de servicios sociales y de bienestar) aportan instrumentos de adaptación tanto cara a la gestión como a la coordinación de políticas. Para ello es precisa la formación de unidades de "análisis de la información" para su utilización interna por parte de la Administración encargada de la gestión de los programas, unidades que conduzcan a la fijación de objetivos globales y concretos con un seguimiento a lo largo del tiempo y a la creación de indicadores de análisis y estudio (en este caso indicadores sobre servicios sociales y políticas públicas de bienestar). El objetivo es no partir de posiciones de desventaja

en la asignación de recursos respecto a otras áreas de actuación política también estratégicas.

Por ello, en cada área de actividad pública, el escenario y el clima político actual exige un esfuerzo de definición de objetivos y medición de resultados (no siempre tarea fácil) para concluir el cumplimiento o no de las metas, la viabilidad o inviabilidad de las mismas y, en definitiva, mejorar en implementación y gestión. El escenario es el de aceptación institucionalizada (casi imperativa) de los análisis "evaluativos" (Unión Europea, Francia -Consejo Científico de Evaluación-, Italia -institutos/consultoras-, e incluso en España con matices (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, o la evaluación de la tecnología sanitaria como ejemplos...); para ello es necesario profundizar en el trabajo de construcción de baterías de indicadores cuantitativos, en la construcción de mecanismos internos de información y la combinación ponderada (o en la exclusividad según los casos) de evaluaciones internas (que generan información para el sistema) y externas (por parte de instituciones independientes -departamentos universitarios, institutos de investigación, etc.-). Todo ello, sin perjuicio de la autonomía interna de los centros de decisión a cualquier escala y sin convertir el análisis evaluativo en la búsqueda de responsabilidades ni grupales, ni, por supuesto, personales (este tipo de análisis nunca tiene por cometido descender a niveles de desagregación tan extremos).

Hasta aquí ha quedado claro el desequilibrio economicista abrumador, marcado por quien es el principal cliente que demanda evaluaciones, la demanda solvente.

Pero el sector público no es el único "ordenante". Desde finales de 2001, especialmente tras el derrumbe la burbuja especulativa[20], que creció al amparo del

[20] Burbuja que en su origen y consolidación fue considerada como una transformación del capitalismo que permitía acabar con las crisis cíclicas de la economía y prometía períodos estables y continuados de crecimiento económico y reducción del desempleo. El fenómeno se ha conocido

aparentemente floreciente e indestructible sector de las telecomunicaciones, el sector profesionalizado de la auditoría (contable) en EE.UU. y en Europa, de las grandes firmas internacionales.

La auditoría se refugiaba bajo la apariencia "mítica" de rigor científico. Los informes de la auditora actuaban como "arma incontestable de conocimiento" sin crítica posible. Con la evolución de los acontecimientos, la auditoría ha caído en desgracia y en descrédito mediático, y sólo tras esos acontecimientos se ha parecido caer en la cuenta de la conexión entre el cliente que paga y el auditor que evalúa. El sector ha tenido que reestructurarse y los organismos públicos de control económico de la actividad empresarial y bursátil se han visto obligados a articular nuevos y más estrictos requisitos para el control de las empresas y de las entidades auditoras.

No es el viento más favorable para sentar las bases del desarrollo de la evaluación y derivadas.

Es el momento de reflexionar sobre las directrices de funcionamiento presente y futuro, de dotarse de los instrumentos para garantizar el cumplimiento de los objetivos a corto, medio y largo plazo.

Autores como E. R. House[21] se han encargado de continuar la serie temporal de la evaluación en los 90s y siguientes. Indica House que desde 1965, en EE.UU., la evaluación se desarrolla multidisciplinariamente, se consolida y se expande por la sociedad industrial en un contexto de crisis de las instituciones tradicionales (educativas, familiares, gubernamentales).

---

como la "nueva economía".

[21] En la publicación *Profesional Evaluation. Social Impact and Political* Consequences. Newbury Park, Sage Publications

Se producen cambios estructurales y conceptuales, desde el monolitismo al pluralismo, a la inter e intradisciplinariedad. Se advierte el imperativo de acercarse a las necesidades de la gente, en los más diversos ámbitos. La evaluación se consolida en el plano organizativo, se hace interna en muchas organizaciones y se une a procesos de planificación estructural.

Según House, la consolidación institucional, profesional y disciplinaria de la evaluación, datada aproximadamente entre 1965 y 1990 sólo se produjo en las consideradas sociedades modernas de mercado, en el ámbito anglosajón, en el nórdico y en Alemania, no en el resto de Europa. Las oleadas de expansión acontecieron durante los 60s en EE.UU., entre finales de los 60s y principios de los 70s en Suecia, Canadá, Gran Bretaña y Alemania y, en los 80s en Noruega, Dinamarca, Suiza, Francia y Holanda.

La evaluación depende de la evolución “pendular” de las sociedades modernas de mercado, lo cual explica que la evaluación en América Latina responda a experiencias aisladas que hacen inviable, a medio plazo, la consolidación.

La evaluación no dispone, ni siquiera en esas sociedades más desarrolladas, de un mercado propio e independiente, todo lo contrario, está supeditada a quién financia, a los clientes habituales. El resultado en la total dependencia de administraciones públicas y de agencias gubernamentales.

El caso español es el escenario paradigmático del maldesarrollo como disciplina. El ejemplo más sólido es la situación de la evaluación de programas y servicios sociales, y ese maldesarrollo se caracteriza por:

-una débil tradición evaluativa (comparativamente casi inidentificable);

-una inexistente cultura evaluativa, aislada del discurso práctico y sólo presente en eslóganes vacíos con propósito autolegitimador;

-una total dependencia institucional;

-un bagaje muy limitado de experiencias en el ámbito social, exclusivas de la administración pública, como justificación de la continuidad o clausura de programas y servicios; el discurso evaluativo ha calado, con muchas limitaciones de aplicación práctica, en ámbitos públicos como la Cooperación internacional (Agencia Española de Cooperación Internacional) o la calidad de la enseñanza universitaria (con la próxima creación de la Agencia de Calidad y Evaluación);

-proliferación de grandes planes sin dotación presupuestaria (que no se implementan con proyectos y actividades[22]).

El crecimiento con altibajos de la evaluación corre paralelo al debilitamiento de las instituciones y las estructuras sociales tradicionales. Tanto la evaluación como el enfoque auditor se desarrollan en el momento en que se plasma la crisis fiscal del Estado (J. O'Connor), la reducción del déficit público (específicamente en la Unión Europea) hasta alcanzar y mantener el déficit cero (los planes de estabilidad), contener y controlar el gasto.

Las etapas de evolución del estado de bienestar en España han tenido mucho que ver en la evolución de la consideración de la evaluación y en las demandas de investigación evaluativa:

- desde finales de los 70s aumenta la inversión y la expansión del estado de bienestar: la evaluación se emplea para planificar nuevos programas;
- en los 80s, a finales, llega la crisis fiscal del Estado de Bienestar y la evaluación pasa a ser instrumento para justificar los recortes, las selecciones de unos gastos en detrimentos de otros;
- en los 90s gana peso la posición que incorpora los valores, la conciencia ética y política de los efectos de la evaluación, a pesar de que en el discurso político se huye del calificativo subjetivo, porque

[22] Es frecuente que en jornadas y foros de debate se denuncie la inexistencia total de evaluación de los resultados y del impacto de Planes como los de prevención de drogodependencias, o de igualdad de oportunidades, contra la violencia doméstica, etc. La evaluación no es una exigencia social, y la presión social sobre quienes toman las decisiones es de muy baja intensidad.

> desde este punto de vista, introduce arbitrariedad, rasgo prohibido cuando de lo que se habla es de indagación científica, es decir, de objetividad, de verdad científica.

Es en esta definición de la situación en la que cobra relevancia la evaluación como autoridad cultural relativamente extensible[23], del interés para los gobiernos que buscan revestir sus decisiones de autoridad científico-técnica, en sociedades plurales, seculares y profesionalizadas, formalmente más cultos y exigentes hacia los gestores, especialmente públicos. Por tanto, el nicho para la investigación evaluativa existe; la necesidad está identificada; otra cuestión es el grado de consolidación y percepción social de la evaluación como satisfactora.

Y es aún mayor si a lo anterior añadimos el ámbito privado, empresarial, la economía social (tercer sector), las Organizaciones No Gubernamentales, o la creciente necesidad de control público de la iniciativa privada[24]. La situación internacional está salpicada de escándalos financieros en empresas norteamericanas (casos *ENRON* o *Worldcom*) y europeas[25] que han desacreditado como nunca el rigor de la actividad auditora de firmas tradicionalmente consideradas como rigurosas y fiables. Es lo que algunos han denominado la crisis moral del capitalismo y ha sido objeto de discusión en el Foro Económico y Social de Davos 2003.

El momento actual es favorable al crecimiento de la demanda de evaluación. Son los *contextos específicos de aparición hacen viable la necesidad de determinadas herramientas*, su nicho o su desarrollo, y ayudan a anticiparlo, a producirlo o a explicarlo (a posteriori o en tiempo real).

---

[23] Según contextos sociohistóricos y geográficos.

[24] Autores como Sampedro argumentan la abdicación del Estado en el control de los intereses públicos en beneficio de los intereses de las grandes transnacionales, así como la ausencia de legislación y de regulación de las actuaciones empresariales transnacionales.

[25] En España la Comisión Nacional del Mercado de Valores ha estado y está en el disparadero ante los errores de control sobre firmas y empresas auditoras.

Esta cuestión es central para trabajar las potencialidades y la necesidad de una cultura de la evaluación en cualquiera de los niveles de organización analítica de la realidad social (micro, meso y macro). Los cambios culturales necesitan remover esquemas cognitivos, dotarse de bases percibidas como racionales, que se conviertan en reales.

Si el cliente o mecenas es el sector público, suelen ser (como ya se ha documentado) las épocas de recursos limitados que obligan a priorizar, a elegir entre líneas diversas, que suelen favorecer el desarrollo científico.

En el campo de la prospectiva tecnológica (*foresight*) se habla de la anticipación (*picking the winners*) de los sectores tecnológicos más interesantes o de mayor proyección. El MIDI japonés en las décadas de los 60-70s dedicó cantidades ingentes de recurso ligados a políticas públicas de Ciencia y Tecnología; en Europa, Gran Bretaña ha actuado como punta de lanza en materia de prospectiva tecnológica a finales de los 80s y principios de los 90s con el Primer Programa de Prospectiva Tecnológica (como políticas públicas).

A juicio de Luis Sanz Menéndez, la prospectiva surge y gana relevancia cuando cambia el paradigma de concepción de las políticas públicas de Ciencia y Tecnología, cuando adquieren funcionalidad para reducir la incertidumbre en las tendencias de desarrollo tecnológico, con aportes de conocimiento e información acordes con el modelo de producción de informes de finales de los 80s y principios de los 90s. El método se expande y generaliza en esas coordenadas. La evaluación puede aprender, salvando las distancias, de estos procesos de desarrollo para convertirse en satisfactor de necesidades de información con papel relevante en la toma de decisiones.

A este respecto, como estudió James March desde la Sociología de las Organizaciones a mediados de los 80s, la información es considerada un mecanismo de

legitimación esencial, extremadamente goloso[26], a través de mecanismos exógenos a su labor misma y a sus atribuciones, a su propia naturaleza comunicativa. La cuestión alcanza tales dosis de arbitrariedad que está documentada (también por March) la contradicción o el desequilibrio entre el volumen de información que manejan quienes tienen la atribución de tomar decisiones y su uso real. En definitiva, su uso legitimador está muy sobredimensionado respecto a su uso social real, práctico, aplicado, pragmático. Informes y más informes de evaluación, bien editados, con impecable presentación, duermen el sueño de los justos en cualquier cajón; sin difusión de la información para retroalimentar procesos, el ciclo de evaluación carece de sentido y plantea problemas de legitimidad y de apropiación por parte de los actores.

Es la diferencia entre la evaluación para satisfacer necesidades multidireccionales de información o la evaluación vertical hacia abajo -sin ningún mecanismo de validación, circulación o devolución de la información-, la evaluación encubierta, en la que la gente ayuda a producir información contrastable, sin saberlo (en prospectiva, Slotter habla de “prospectiva encubierta”). Ciencia y conocimiento no siempre son equivalentes, porque la ciencia, frecuentemente sirve para justificar una decisión y su contraria, sin solución de continuidad.

Este planteamiento es central para la evaluación y su empleo desequilibrado como instrumento de legitimación política y económica. Muy por encima de estas aspirantes a disciplinas consolidadas por su utilidad demostrada (evaluación, prospectiva, etc.), quienes guían y dirigen los procesos de toma de decisiones son los grupos de interés que dominan las claves del juego político especial, la correlación de fuerzas en los conflictos de asignación de recursos públicos, en contextos informales, que bordean el margen de la legalidad, sin pretender generalizar.

[26] Como coartada que puede justificar una intervención y su contraria, que da patente de corso.

Este diagnóstico recomienda cambios profundos, nuevos formatos y soportes de desarrollo que sólo se adquieren con competencia demostrada, demostrable y continuada y que requieren de la transformación (de la transcendencia) constante de las estructuras conceptuales y del cambio del rol de cada herramienta, en el proceso de toma de decisiones políticas, empresariales, organizativas, grupales, etc.

El desafío central para este tipo de disciplinas complementarias, sería transcendido de lograr el arbitraje -consolidado y reconocido por los interlocutores- de mecanismos de creación colectiva del futuro (de los futuros), de los procesos de toma de decisiones, en la recogida de las expectativas de los actores, a través de mecanismos de coordinación social, de futuro consensuado[27] por los actores para reducir la incertidumbre (política, económica, medio ambiental, cultural, etc.), como herramientas de gestión estratégica. En este sentido, por analogía (con la prospectiva) y por desarrollo práctico actual y potencial, los objetivos de la evaluación, en contextos contemporáneos pasan por, entre otros:

-alimentar la reflexión estratégica introduciendo diversas dimensiones de la variable tiempo;

-difundir cultura a medio y largo plazo (organizativa, procedimental, hábitos de consumo, desarrollo sostenible);

-favorecer el conocimiento de las alternativas de desarrollo (tecnológico, por ejemplo) en los más diversos campos;

-preparar el cambio organizacional y social;

-nutrir procesos estratégicos de actores micro con realidades macro;

-mejorar la capacidad de adaptación a transformaciones endógenas y exógenas aplicando instrumentos informativos que alimentan la gestión del cambio;

-compartir visiones que requieren de la cooperación entre agentes;

-preparar el futuro y anticipar problemáticas-desafíos;

-mejorar los procesos (integrar adaptaciones en los procesos);

[27] La Investigación Acción Participativa y la evaluación participativa responden a esta lógica de construcción comunicativa de la realidad social.

Puede decirse que desde sus orígenes allá por los años 40 (del silo XX) la evaluación se ha enriquecido y ha crecido en complejidad.

Hoy día -este aspecto ya ha aparecido en cuestiones de definición- se ha hecho evidente que tanto los juicios de valor (o adjudicación de mérito) como la recogida exhaustiva de información que justifique esos juicios son necesarios para desarrollar con corrección una evaluación. Sin embargo, el criterio para discriminar (según D. Stufflebeam) entre distintos modelos de evaluación es el mayor o menor peso que se atribuye o a la adjudicación del valor a la recogida y análisis de la información, así como los distintos criterios de valor empleados para la adjudicación del mérito.

Entorno actual de convivencia entre inercias y potencialidades transformadoras: posibilidades de intervención-evaluación por niveles de análisis sociológico.-

¿Qué se puede decir, desde una perspectiva sociológica, de la incidencia del momento de "globalización mundial" actual de la estructura social mundial, en todas estas consideraciones sobre el futuro y el lugar de la evaluación?; ¿cómo encaja la metodología evaluativa, sus objetivos y sus razones de ser, en un análisis de la estructura social de las sociedades coetáneas?. Todas estas cuestiones pueden tener una importante repercusión sobre el porvenir de la investigación evaluativa.

Para ganar perspectiva, James O'Connor[28] es piedra de toque sugerente. El Estado de Bienestar (a partir de ahora EDB) fue creado porque resultaba funcional a las sociedades occidentales tras la segunda guerra mundial. El pacto capital-trabajo garantizaba cierto bienestar a la clase trabajadora a cambio de no cuestionar la preponderancia de la clase capitalista. Con la crisis energética de los 70s el EDB deja

[28] O'CONNOR, J. (1973).

de ser funcional, la forma de organización del trabajo y las relaciones laborales características son percibidas como disfuncionales -especialmente por los pensadores neoliberales-, así como la rigidez del sector público y el déficit. El EDB sufre ataques y es cuestionado; sus funciones de acumulación y legitimación llegan a puntos extremos de contraposición. "*Cada clase y grupo económico y social requiere que el gobierno gaste crecientes sumas de dinero en un número creciente de cosas, pero ninguno quiere pagar nuevos impuestos o mayores índices sobre los viejos impuestos...*[29]. Es particularmente perversa la actitud del sector empresarial que acusa al intervencionismo estatal de todos y cada uno de los males y sin embargo, no suele iniciar o arriesgar en nuevas actividades económicas, no se decide por la ubicación de plantas de producción hasta que recibe las subvenciones, dotaciones, préstamos, exenciones o garantías de "papá Estado" o "mamá Administración Pública". Parecería como sí en una transformación esquizofrénica de las funciones atribuidas al sector público, éste se convirtiese no en un empresario más sino en el empresario por antonomasia. Paralelamente, la gran masa de ciudadanos vive en sus carnes la pertinaz crisis sin ningún argumento que utilizar a su favor, bombardeada constantemente con mensajes para que se "apriete el cinturón" porque sólo así llegarán tiempos mejores ("traga lo que puedas si quieres estar acomodado mañana). Cuando a esto se une la constatación de múltiples casos de enriquecimiento dudosamente lícito por parte de aquellos que exigen austeridad, o los datos sobre fraude o evasión fiscal (estimados) no es extraño que la gente haga de tripas corazón y busque alternativas donde aparentemente no las hay. El sector informal de la economía es la válvula de escape a una tasa de paro que alcanza a porcentajes importantes de la población activa en un contexto de paro estructural para unos, plenoempleo para otros. El Estado,

[29]GAMIR CASARES, L. (1992).

a toro pasado, decide declarar la guerra al fraude presentándola como una concesión hacia la ciudadanía, olvidando que el no haberlo hecho antes es un claro ejemplo de negligencia y dejación de funciones. En definitiva, pagan más los justos que los pecadores y el resultado es la tan cacareada profundización en la desigualdad, la polarización y la fragmentación social, los ricos son más ricos y los pobres cada vez más pobres, inter e intra países.

A la contradicción anterior también alude Claus Offe[30] para quien el problema es "si el sistema político-administrativo puede regular políticamente el sistema económico sin politizarlo y sin negar su identidad de sistema económico capitalista basada en la producción y apropiación privadas". El tema es de máxima actualidad ahora que cada estado-nación busca ofrecer las condiciones más ventajosas para la introducción en sus fronteras del capital internacional, para salir de las crisis cíclicas, crecer y como consecuencia, crear empleo, al tiempo que participa en entidades supranacionales que requeriría de la cesión de soberanía.

¿Cómo interpreta esto O'Connor[31]? Es el capitalismo pleno. Las ideologías del individuo refuerzan el orden económico y social del capitalismo tardío, dividiendo a la clase obrera e incentivando económicamente el yo burgués. Como consecuencia aumentan los costes de la reproducción social y económica y se hunde el mercado de trabajo. La peor rémora (al margen de la inflación y los déficits presupuestarios[32]) es el paro. Cabría completar la explicación de este autor con el fenómeno de la solidaridad familiar e incluso grupal, al menos en el caso español. Las redes familiares de subsistencia y la ocupación en el sector informal explican el que la tensión social no tome tintes potencialmente dramáticos. Sin embargo, cabe preguntarse -con O'Connor

[30] BELTRÁN, M. (1987) 239-245, (CRÍTICA DE LIBROS "CRISIS OF WELFARE STATE").
[31] O'CONNOR, J. (1984).
[32] Que tanta polémica generan en Europa, alrededor del plan de estabilización presupuestaria de los países miembros de la Unión Europea.

como punto de referencia- o discutir sobre ¿es peor el paro o la precariedad en el empleo?, ¿tiene que optarse "necesariamente" entre uno de esos dos "males"?, ¿tiene sentido aplicar a este tipo de debates las categorías "peor" o "mejor"?. Desde mi modesto punto de vista, en cuestiones de este tipo no debería caerse ni en la exaltación de la ciencia positiva, ni en el relativismo absoluto donde todo vale. Ese relativismo sólo puede conducir a aceptar situaciones coyunturales como perfectas (acabadas, completadas) o naturales, reproduciendo aquello que se pretende criticar. Son las potencialidades de la religión como opio del pueblo. Ibáñez viene a decir que[33]

> *"...después de Nietzsche sabemos que todo orden es artificial porque es producto de un artificio o de un artefacto: el engaño y la superchería no están en el artificio sino en la cultura, que toda cultura -incluidas las culturas naturales- es artificial, que todo orden natural se funda en un código -un azar congelado- (los fundamentos del derecho o la moral no son sino de hecho)..."* (Ibáñez, 1985: 89)

Ni que decir tiene que en cada momento histórico, la construcción de una red, una regla o un principio rector que regule va a tener muy presente la concepción del tiempo imperante en ese momento histórico, ya sea apoyada en la consideración del tiempo como construcción social, o en los distintos paradigmas que se han venido sucedido en la física y que han producido cambios en la percepción del tiempo. Lo que hay que resaltar es la reflexión sobre el tiempo y su relación con las coordenadas espaciales cuando se están tratando cuestiones vinculadas al cambio.

Otras aportaciones de la Investigación Acción Participativa vinculan esta parte de la exposición con el apartado final en el que se hace mención a la importancia de las personas y de la vida cotidiana para las Ciencias Sociales y la investigación social:

> *"...por una parte, esa metodología investigadora 'reta al paradigma dominante en las ciencias sociales. Primero el replanteamiento de la relación sujeto-objeto...El rompimiento de la tradicional relación de dominación-dependencia implicada en el binomio sujeto-objeto, llevaría a un nuevo tipo de sociedad, que sería una sociedad participativa, donde la relación fundamental*

[33]IBÁÑEZ, J. (1994), 89.

sería sujeto-sujeto. El segundo es el reto que significa el reconocimiento de la ciencia popular como algo válido e igualmente válido que las ciencias académicas...Noten que esta corriente 'de abajo' se ha olvidado y despreciado, es la que habla siempre de la vida, del sentimiento, del goce, de la cotidianeidad. No están preocupados de si son capaces de hacer volar un cohete a la luna o no; les importa más si hay agua, s hay salud, si hay comida, si hay paz...Por todo lo dicho, si con la IAP se logra que eventualmente haya encuentro de esos dos conocimientos: el de la ciencia tecnológica que nos está llevando a la destrucción mundial, y el de la ciencia del pueblo"[34]; por otra parte, las nuevas aportaciones de la I.A.P. ponen patas arriba a las ciencias académicas..."

E. Lamo de Espinosa, referente teórico relevante en esta tesis, expresa en el vínculo ciencia-etnociencia, aquello que la i.a.p. refleja de la participación y conversión de los objetos en sujetos de conocimiento. A mi juicio, la evaluación puede nutrirse de estas posibilidades instituyentes y transformadoras.

Voy a valerme de las ideas de tres autores para incluir aspectos que merecen discusión y que incidirán en el futuro práctico de la investigación evaluativa aplicada, en un contexto problematizador, pero también posibilitario de la transformación.

El primero es Villasante, y en consonancia con lo que ya he dicho me limito a incluir que no vasta con devolver la información a las partes interesadas en la evaluación, la evaluación debe contar con información producida por esas mismas partes interesadas. La aplicación de este tipo de prerrogativas, ¿será posible en el contexto que tan acertadamente describe A. Giddens[35] acerca de la mundialización de la vida social a todo el planeta, o la que describen los teóricos del sistema mundial, con consecuencias, especialmente para los denominados "países subdesarrollados"? ¿Y qué decir del debate sobre la crisis del Estado de Bienestar[36], que cuestiona el futuro de esta forma de redistribución de riqueza y deja sin contenido el pacto capital-trabajo de la postguerra occidental? Siguiendo a Mishra o, simplemente estando un poco

[34]VILLASANTE, T.R. (1991) 23-24.
[35]GIDDENS, A. (1989) cap. 16.
[36]MISHRA, R. (1992) 237-259.

informado, se advierte un clima cargado de demandas de desregulación, la aparición de una contrarrevolución, la pérdida de respaldo institucional para toda una serie de derechos que facilitaban el mantenimiento de unos niveles mínimos de vida y servían para definir el contexto en el que tenía lugar la lucha contra las desigualdades. Todo esto significa, sobre todo, la pérdida de sentido de los objetivos-derechos de igualdad que se inscribían en el marco genérico del EDB; la vuelta al capitalismo salvaje, a la inseguridad, a las formas más inhumanas de injusticia, a la negación de los derechos sociales elementales, a la contaminación entre poderes por contraste con la separación de poderes emanada de las revoluciones europeas desde finales del XVIII.

Si allí donde se implantó el EDB -en los países en vías de desarrollo poco hay que desmantelar- se asiste a notables recortes[37] (la filosofía y la economía política práctica de la Unión Europea, del FMI, del Banco Mundial colocan la austeridad en el gasto, especialmente en el social- como la única salida aunque tras años y años de aplicación de este tipo de peligros sus efectos negativos ya no son un secreto para nadie) que se plasman en la recomendación de contratar servicios sanitarios y planes de pensiones privados -al margen de estar cotizando para mantener el sistema público-, el envío de pacientes en deficiente estado mental a sus domicilios porque resulta muy caro su tratamiento en manicomios, por ejemplo.

Desde un punto de vista estrictamente pragmático, los recursos públicos para la implementación de programas e intervenciones (y evaluaciones) son cada vez menores, lo que no significa, en modo alguno que su necesidad sea menor, antes al contrario; por tanto, vía recursos las cosas no son muy prometedoras, vía contextos

[37] El Foro Económico de Davos de 1999 impelía a la competencia a escala global, reduciendo los salarios y recortando substancialmente las prestaciones sociales.

específicos de aplicación, si la evaluación adquiere mayores cotas de penetración y competencia percibida, se hace viable la necesidad de la evaluación como herramienta.

Hasta aquí, el diagnóstico es tan claro como la escasez de recursos y el subdesarrollo de la evaluación. Una lectura detallada del libro "La pobreza capitalista"[38] nos confirmará con todo lujo de detalles ese diagnóstico -junto al ya apuntado por Giddens, y toda la bibliografía incluida en este epígrafe-; su propio subtítulo, "sociedad, empobrecimiento e intervención", nos indica, bien a las claras, que cualquier parte del planeta constituye un campo abonado, el caldo de cultivo que precisa de pronta intervención (y por extensión, evaluación). Veremos qué ocurre en los próximos años; sea como fuere, el desafío actual es inmenso, hacer compatible la necesidad de intervención en un clima de desregulación, "contrarrevolución conservadora" y constantes recortes en los servicios públicos y en las políticas sociales.

La naturaleza del sistema[39], la relación entre la pobreza y la estructura social, el maldesarrollo y la necesidad de un "Pacto Global", tienen mucho que explicar sobre la situación social y el estado del sistema-mundo capitalista. En otros términos, la globalización -ejemplo exaltado de abstracción- llega a tener efectos sobre los individuos concretos; cada uno de los efectos sería el resultado de la acción conjunta de distintos niveles y de varios de sus componentes. "Las causas determinantes están en el sistema-mundo, las causas predisponentes en el sistema social y las causas ocasionales o excitantes en las personas, pero todas intervienen..." y en todas es viable la intervención y, en consecuencia, la evaluación. Las categorías de análisis sociológico macro, meso y micro, caracterizadas por Wallace, cobran relevancia

[38]TORTOSA, J.M. (1993), fuente antigua pero perfectamente actualizable, a mi juicio, por mi experiencia docente e investigadora en asignaturas como Sociología del Desarrollo y Sistema Mundial y Comunicación desde el año 2000.

[39]TORTOSA. J.M. (1994) 1-3, 32.

también para la evaluación como disciplina con potencialidades prácticas, en contextos de intervención social.

La crisis de las Ciencias Sociales de final del siglo XX y principio del siglo actual (que podemos relacionar con los ciclos hegemónicos), ejemplifica cómo el entorno global puede afectar a nuestra percepción de la relación global-local[40] en cualquier proceso investigador, por supuesto, también evaluativo. Durante los períodos de clara hegemonía (o de *ciencia normal* -que diría Kuhn-) en los que el ciclo (Kondratieff) se manifiesta en su etapa ascendente, afloran planteamientos de carácter universalista o globalista, hasta que uno de ellos se convierte en paradigma universalmente aplicado. Sin embargo, cuando el ciclo hegemónico inicia su etapa

[40] "Por supuesto, el hecho de que las culturas, los valores y los análisis estén siempre atrapados en una tensión entre universalismo y particularismo no es una sorpresa para quienes practican la Sociología. Ha constituido desde hace mucho tiempo una de las asunciones básicas de nuestros esfuerzos intelectuales. Sin duda, somos más auto-conscientes de estas tensiones hoy en día de lo que solíamos serlo en el pasado, a medida que nuestra vida organizativa ha llegado a abarcar un grupo de personas cada vez más amplio, enraizado en situaciones sociales mucho más diversas y a medida que el problema de las relaciones entre valores universalistas y particularistas ha creado", WALLERSTEIN, I. (1998): "¿Es la Sociología una disciplina mundial?", *Zona Abierta* 82/83, 2-3.

descendente, en Ciencias Sociales aparecen las *anomalías*, se cuestiona el paradigma imperante durante el período de *ciencia normal*. Estos momentos son caldo de cultivo para planteamientos particularistas, localistas o "posmodernos" -como han sido etiquetados-. La historia de la evaluación presentada ejemplifica estos trasiegos.

Aunque son innegables las connotaciones negativas de esos momentos particularistas, debido a la dispersión, al desorden y al relativismo que conllevan, también introduce una coyuntura que, en la medida de nuestras posibilidades, debemos incluso aprovechar, de forma que la flecha en dirección local-global transporte ciertas conclusiones críticas sobre el modo de investigar en Ciencias Sociales, que hagan que lo que se disperse sea el trasfondo coyuntural de algunas de las ideas críticas que se plantean. Podríamos valernos de esos momentos de desequilibrio en los que lo local disfruta de una mayor capacidad de afectación sobre aquello que se configure en un futuro como global (universalista) y las transformaciones locales tienen la posibilidad de introducir modificaciones estables en el sistema global -debilidades y finalidades en la forma de afrontar el proceso investigador y evaluador que cobran mayor calado, que pueden ser cuestionadas sugiriendo alternativas- y aumentan la importancia de los flujos del lado de la flecha con origen en lo local (individuo, grupo, entidades administrativas...) hacia lo global, sin negar la existencia de elementos de mundialización (sistema mundial global), de fenómenos inabordables en términos exclusivamente locales y que transcienden el estado-nación (el nivel meso de Wallace), con actores que actúan por encima de esos parámetros y con manifestaciones locales bien documentadas y observables.

Se esté de acuerdo o no con esta forma de puntuar el contexto, probablemente si que se coincida en la existencia de problemáticas que competen a la investigación evaluativa. La evaluación tiene clarísimas razones de ser que recomiendan su

regeneración. En consecuencia, es pertinente preguntarse, aprovechando la exposición sistemática de Gómez i Serra (Gómez i Serra, 2000: cap. 7).

Breve aproximación al porvenir "académico-profesional" y a la razón de ser de la investigación evaluativa.-

Se hace necesario someter a evaluación el porvenir mismo de la investigación evaluativa por medio de la "evaluación" de los trabajos de algunos autores sobre ese porvenir.

Para empezar una secuencia de exposición puede servirnos el trabajo de Cox[41]. Este autor parte de su apreciación de que la evaluación es una tarea inapropiada para ser considerada una especialidad académica; la principal razón que argumenta es la inexistencia de la Teoría General de la Evaluación y el interés tradicionalmente secundario de los académicos por este tipo de investigación, si es que la consideran como tal. La evaluación se incluye, como consecuencia, en un área de contenidos específica, concluyendo que es la utilización por instituciones oficiales de esta técnica de investigación la que favorece la pérdida de interés por ella en círculos académicos.

Cox sólo vislumbra el cambio de tendencia en el caso de que se identifiquen una serie de asuntos teóricos comunes que den lugar a una generación de investigación que enunciase la Teoría General de la Evaluación[42].

En otras palabras, lo que Cox desea es que la evaluación siga el "buen camino", el redil, se inserte en el proceso típico de consecución de la ciencia "normal", como cualquier otra especialidad que busque consolidarse como disciplina. Este punto

[41]COX, G.B. (1990) 415-419.

[42] Uno de los desafíos de la investigación social, común a la evaluación como disciplina, es la debilidad en la formulación de nueva teoría, que retrotrae constantemente al eterno retorno a los clásicos; la evaluación para bien o para mal, no puede refugiarse en clásicos teóricos inexistentes, en la magnitud en que dispone de ellos la Ciencia Social. Suele ser interpretado como síntoma de impotencia (Lamo de Espinosa, 1990), de incapacidad para acometer y resolver la tarea teórica en Sociología, el *retorno a los clásicos* una debilidad congénita en la formación de teoría, que busca refugio en los textos sagrados en lugar de seguir pensando y recreando la teoría.

es objeto de muchas críticas y matizaciones -ya indicaré posteriormente los recelos que plantea en M. Q. Patton, una de las máximas autoridades en lo que a evaluación se refiere-; considero que, de acuerdo con la estrategia de afrontamiento en proceso de gestación, ahondar una vez más en la distinción Academia/Praxis tiene poca utilidad; la investigación aplicada no tiene porque ser mutuamente excluyente con la especialidad académica (o con la investigación básica); la propia actividad evaluativa estaría en disposición de introducir modificaciones en el entramado académico. También se puede argüir que parece clara la evolución en calidad de la investigación evaluativa desde sus orígenes sin que haya contado con un desarrollo teórico paralelo, entendido en el sentido comparativo respecto a otros tipos de investigación o indagación científica.

Aunque algunas apreciaciones de Cox merecen seria crítica, hay que reconocer que su exposición abarca problemas importantes. Desde los orígenes de la evaluación se han sucedido las reticencias académicas debido a que posee una serie de características que son consideradas como poco atractivas, especialmente su constante apelación a la interacción intensiva con uno o más elementos de la comunidad de usuarios y su distinta naturaleza política. Incluso con los diseños de evaluación más rigurosos se aprecia una mala reputación. En el caso de que se otorgue algún valor a la evaluación en círculos académicos es otorgándole un alto grado de significación, aspecto éste que tiene claras implicaciones en los resultados; desde esta perspectiva se incentiva el que el evaluador preserve la credibilidad académica en todas sus actuaciones; el monopolio evaluativo se concentra en las instituciones nacionales -federales en EE.UU.-, en ningún caso en evaluación de programas a nivel local; como resultado, hay poca inclinación hacia el desarrollo teórico de la evaluación. Para autorreproducirse y sobrevivir académicamente y en los departamentos, los evaluadores tienen que ceder a las generalizaciones que son claramente incompatibles

con los proyectos locales; el hecho de aceptar las credenciales académicas supone firmar la compartimentalización, aceptar el encasillamiento en unos rasgos rígidos y muy específicos que justifiquen la pervivencia de esa actividad en un departamento universitario.

De todo ello se deriva un grave problema. En esas circunstancias, mientras la evaluación trata de abrirse un hueco, no se desarrolla una base teórica y empírica que se identifique como relevante para este tipo de investigación. Para Cox, esta división evaluación académica/no académica está obstaculizando el desarrollo de la actividad evaluativa, por eso echa en falta un desarrollo necesario de la teoría y de la metodología de la evaluación, una rigurosa justificación teórica, que resuelva, en definitiva, lo que él percibe como un gran vacío teórico. Desde mi punto de vista, las apreciaciones de Patton son mucho más ajustadas -prácticamente las comparto, porque Cox, con sus demandas, corre el riesgo de hacer caer a la investigación evaluativa en ciertas rigideces académicas de las que está inmunizada, al menos hasta el momento, por ahora.

Patton[43] destaca que frente a la reciente historia con la que cuenta la metodología evaluativa, la evaluación gana apoyo como profesión en lugares como Australia y Nueva Zelanda, donde ha encontrado unos años muy beneficiosos para su desarrollo en un clima no exento de debilidades y de barreras.

También en EE.UU. la Asociación Americana de Evaluación (AEA) se fijaba como objetivos para los ya lejanos 90s:

- mejorar la práctica y los métodos evaluativos,
- aumentar el uso de la evaluación,
- promover la evaluación como o profesión,

[43]PATTON, M.Q. (1990) 45-51.

- apoyar la contribución de la evaluación a la generación de teorías y conocimientos sobre la acción humana efectiva.

En este estado de cosas es en el que Patton se pregunta por la respuesta al dilema ¿prosperar o no como profesión? Este autor reconoce que para dar una respuesta afirmativa a esta pregunta hay que cubrirse muy bien las espaldas detrás de visión o perspectiva que muestre la utilidad real y diferencial de la evaluación (ofrecer estrategias empíricas y procesos que mejoren los objetos evaluados y fundamenten decisiones sobre programas y políticas), la calidad de los productos y los procesos (no justificados o adscritos a unos estándares rígidos como los del Comité Estadounidense de Estándares de Evaluación que son muy insatisfactorios en la práctica, a su juicio) y la mejora de las habilidades de los evaluadores por medio del entrenamiento. El evaluador no sólo debe conocer métodos y técnicas, tiene que desarrollar:

- toda una serie de habilidades comunicativas y de competencia interpersonal;
- sofisticación política, habilidades sociales;
- conocimiento del funcionamiento interno de las organizaciones;
- creatividad y habilidades de presentación verbal y escrita;
- una estrecha vinculación con los estudios de futuro, con la prospectiva.

En definitiva, la formación del evaluador requiere de mucho entrenamiento, práctica y reflexión, si la finalidad es el perfeccionamiento profesional.

Sin embargo, Patton no ve el futuro de la evaluación como un camino de rosas, por ello enumera una serie de elementos que son a la vez serias barreras y claros desafíos:

- miedo a ser juzgado o evaluado, en cualquier contexto y sea cual sea el objeto de evaluación (la inexistencia completa de la cultura de la evaluación);
- creer que la evaluación es la panacea, el salvador; las grandiosas promesas evaluativas inflan los objetivos del programa y son contraproducentes;

- desvincularse del obsesivo interés político -casi patológico- por la contabilidad;
- entrenar a los usuarios de la evaluación; necesitan ayuda, guía y paciencia para desarrollar, entender y apreciar la utilidad de la evaluación;
- separar la evaluación personal de la evaluación del programa; los lazos entre las dos necesidades tienen que ser controlados cuidadosamente;
- integrar la evaluación en una gestión más compresiva y desarrollar los procesos del programa; una evaluación útil y significativa debe construirse al desarrollo de procesos de gestión y programación en cada paso del camino;
- evaluar requiere recursos de tiempo y dinero;
- sobrepolitización de la evaluación puede acabar con su credibilidad.

Resumiendo, para que la evaluación se convierta en una profesión y salga beneficiada de ese nuevo estatus debe garantizar -según Patton- un compromiso con la utilidad -para qué-, la calidad de los productos y de los procesos y las habilidades y el entrenamiento o adiestramiento de los profesionales.

Retomando el tema de la presión académica sobre la evaluación introducido con la lectura de Cox, Brian Joseph[44] nos acerca a una apreciación particularmente importante en nuestro tiempo y que es fruto de cada vez más reflexiones y prueba que prácticamente todo es evaluable si se cuenta con una buena evaluación y poso de conocimientos que permita establecer los criterios de valor adecuados. El título del artículo impele a rechazar y a estar alerta frente a las inercias buscando reflexiones para buscar criterios externos de evaluación -en este caso de los enfoques epistemológicos de las ciencias modernas-, partiendo de la convicción de que los efectos humanos de la ciencia y sus enormes impactos sobre las sociedades humanas, hacen que esta deje de ser una “vaca sagrada intocable”. Para este autor, la evaluación

[44]JOSEPH, B. (1991) 49-59.

de la ciencia con criterios que se refieran a la previsible relación entre el poder de la ciencia y su capacidad para provocar enormes transformaciones en el planeta, podría contribuir a la transformación de la ciencia hacia presupuestos más democráticos, que serían resultado de la revisión a la que daría lugar la evaluación previa. ¿Qué tarea podría merecer más la pena que ésta?

Esta tarea evaluativa ya ha sido emprendida -que yo tenga noticia- en la séptima conferencia de la Sociedad para la Filosofía y la Tecnología y para la Tecnología y la Ecología celebrada en el Centro de Estudios de Peñíscola en mayo de 1993 en el que una de las ponencias tuvo por título "Problemas globales y control social del proceso científico-técnico. Algunas consideraciones"[45]. En esa ponencia se denuncia la instrumentalización de las tecnologías como arma de control social reclamando la necesidad de un control social público -en ningún caso privado- sobre las decisiones tecnológicas. El autor considera suficientemente probada "la conexión entre problemas globales (sociales y ambientales) modelo de desarrollo y proceso científico-técnico; quedaría así esbozada en un doble sentido: productos y procesos científicos y tecnológicos como factores causales de algunos problemas y como componentes de algunas de las soluciones a éstos. En este contexto es en el que planteamos el control social del proceso científico-técnico. Esta cita viene a recalcar una vez más que ningún instrumento es inherentemente nocivo o perverso para el interés general, desde una perspectiva humana, todo dependerá del uso que determinados humanos den a ese instrumento. Este tipo de preocupaciones están en síntonía con las de otros autores como Lipietz (en Francia).

Con la ponencia de Sánchez Cazorla se aprecia que las inquietudes planteadas por la Escuela de Frankfort -"Dialéctica del iluminismo" de Adorno y Horkheimer- siguen

[45]SÁNCHEZ CAZORLA, J.A. (1993).

de actualidad y lo que es más grave han aumentado su capacidad de agresión paralelamente a los avances tecnológicos. En 1993 sistema empírico 'ecosistema' (medio ambiental) es un rasgo nuevo del que lógicamente no se hizo eco la teoría crítica pero de lo denunciado por H. Marcuse o E. Fromm y los debates actuales sobre restricciones éticas a la ingeniería genética -por poner un ejemplo- muestran pocos resultados. Los ropajes pueden parecer nuevos pero los mecanismos son idénticos. Otro aspecto exponencialmente distinto es la cuestión de la desigualdad centro-periferia o Norte-Sur en el contexto de una economía mundializada, pero la preocupación por aspectos sobre el Tercer Mundo ya apareció en Fromm. La bibliografía que desde hace algunos años (sobre todo a raíz del Informe Brundtland 1984) se ha generado en torno al marco general para situar las problemáticas y debates sobre el diseño de los modos de organización social (modos de vida) perdurables y justos prueba que, aunque sólo sea para lavar conciencias, la preocupación responde al grado de deterioro que los modos de vida han generado. No se puede dejar de expresar que el secuestro del discurso de la sostenibilidad por instituciones como la ONU que lo utilizan como elemento comodín y en cierto modo lo pervierten.

Por la bibliografía consultada -eso sí hay que aclararlo- el clima que rodea a la evaluación en los últimos años[46]. El positivismo, la medición, las investigaciones descriptivas aisladas de cualquier juicio de valor -*a priori* y supuestamente- han ido cediendo paso a nuevos enfoques cuya clave dinámica es la negociación. Estas perspectivas crítico-hermenéuticas argumentan que los resultados de la evaluación representan construcciones significativas de los actores individuales y de los grupos de actores, de las formas que dan sentido a sus modos de actuar; estas construcciones

[46]GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1989).

son compartidas por los valores de los "constructores" y están enlazadas estrechamente con contextos psíquicos, sociales y culturales particulares[47].

La evaluación puede dar o negar la voz y el voto a los participantes de muchas maneras; para ello, la evaluación debe contar con una orientación de acción que defina el curso que va a seguirse, estimular la implicación de los participantes y su interés por continuar, generar y conservar su compromiso; si el evaluador quiere lograr todo esto deberá interactuar activamente con los participantes -todo lo contrario al clima anterior de asepsia- respetando, en todos los casos, su dignidad, su integridad y su privacidad. A todo esto, es a lo que Guba, E. y Lincoln, Y. denominan "cuarta generación de evaluación".

Manteniendo un tono coherente, he de indicar, que por muy atractivo que resulte este "paradigma evaluativo", también debe ser sometido a constante crítica para que no se perviertan sus objetivos iniciales; a mi juicio, no es excluyente respecto a las "tres generaciones anteriores", puede ser compatible con métodos o diseños con contenido matemático y no es la panacea de la investigación.

Sobre la base de las apreciaciones anteriores vuelve a ser muy esclarecedor el artículo de Alexander[48]. Ya en 1986 examinaba -evaluaba- las defensas que de los métodos cualitativos de evaluación hacían un número cada vez mayor de autores que, según Alexander, partían mayoritariamente de una interpretación altamente relativista y equivocada del trabajo de T.S. Kuhn (en "La estructura de las revoluciones científicas" o "La revolución copernicana"). La evaluación posee grandes posibilidades para aplicar su potencial crítico sobre sí misma, sobre la Ciencia Social y sobre la Ciencia misma.

---

[47] Etnometodología, interaccionismo simbólico, construcción social de la realidad, construcción comunicativa de la realidad social, fenomenología -A. Schutz-, Goffman, etc. (Sociologías Interpretativas, como término que aglutina), perspectivas todas claves en la definición de la realidad evaluable y para una teoría de la evaluación.

[48] ALEXANDER, H.A. (1986) 249-251, 277-278.

1B CRISIS DE LA SOCIOLOGÍA. LECTURAS PARA LA EVALUACIÓN

ANTECEDENTES: "DEL CÍRCULO VICIOSO A LOS CÍRCULOS VIRTUOSOS"

> *"...El círculo vicioso de la unidad de la diferencia se convierte, por su desarrollo, en el círculo virtuoso de la unidad de observación...* ***El círculo es virtuoso porque en cada trayecto completo[1] replanteamos y enriquecemos el conocimiento que estamos construyendo[2], porque sabemos que las diferencias no están ahí esperando a que las recolectemos, sino que son puestas por un principio de observación que puede ser replanteado, pero nunca puede absorberse a sí mismo mientras observa sus distinciones****..."*
> (R. Ramos, 1993)

Este proceso persigue (de modo matizado) la adaptación aplicada de estrategias investigadoras alimentadas por la Ciencia Social, específicamente en el ámbito investigador concentrado en la evaluación. El círculo virtuoso simula el proceso de constitución y pensamiento del mundo como "realmente" se constituye y piensa[3], en interacción en el interior de una unidad circular de diferencias, inherentemente diversa. Las repercusiones para las estrategias de construcción de conocimiento científico no son menores y han de ser discutidas, aplicadas en contextos reales de investigación evaluativa y, por último, reintroducidas en la revisión teórica y metodológica de las estrategias. Para no caer en ningún equívoco que fije una identidad completa entre la investigación social (específicamente la Sociología por deformación profesional del doctorando) y la evaluación he compartido, con Bustelo la carecterización de paralelismos y diferencias, así como los maridajes posibles.

---

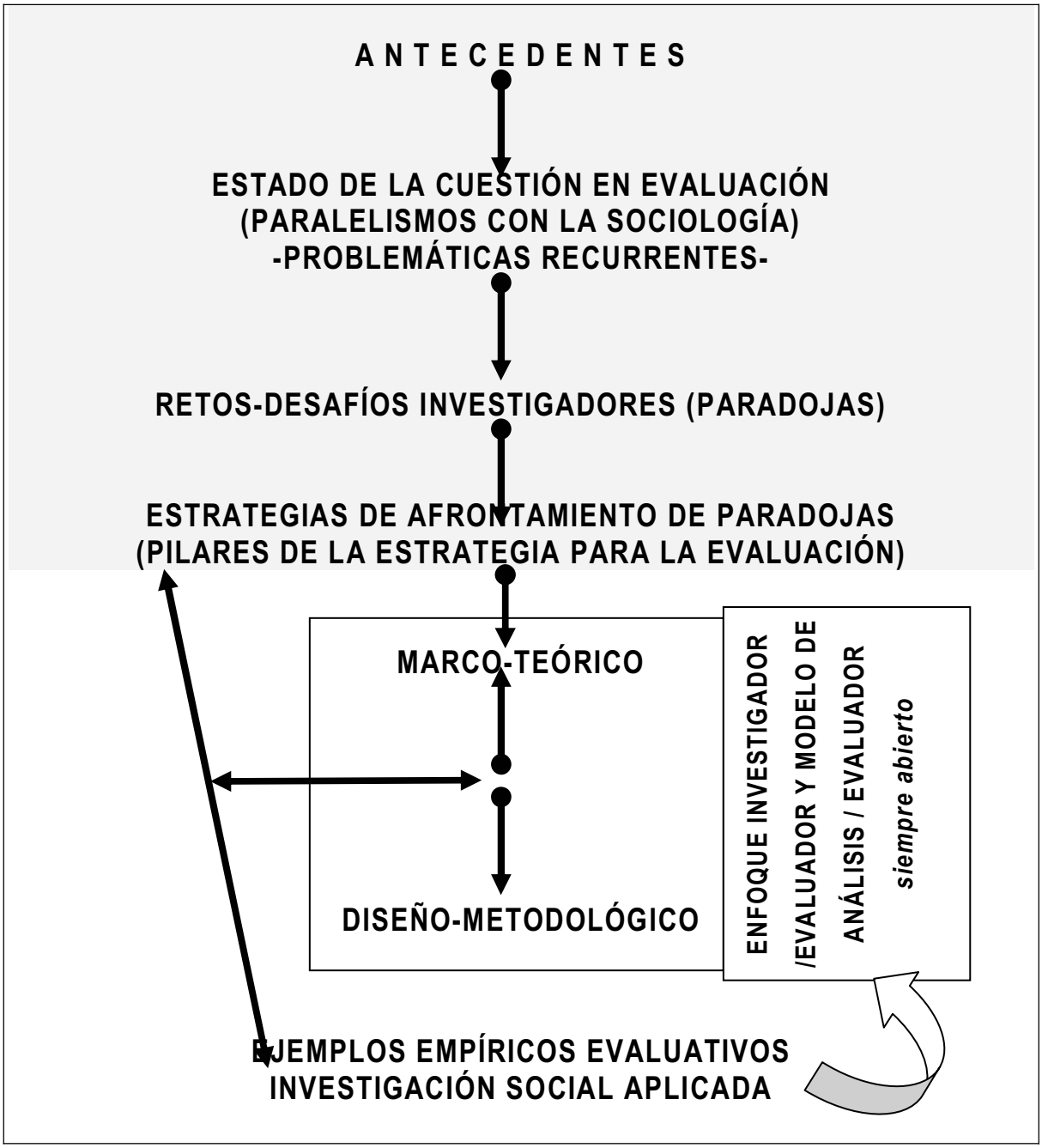
[1] Nunca acabado.

[2] Es el procedimiento *grounded theory methodology*, o la aproximación *theory driven evaluation* en evaluación, que asumen el carácter instituyente de cada proceso de conocimiento, la provisionalidad y la reflexividad, sin renunciar a la construcción teórica y a la regeneración de la teoría.

[3] Reflexividad, segundo orden.

La lógica de redacción comienza con una representación gráfica del proceso de construcción-presentación de información, para enlazar la perspectiva problematizadora del estado de la Sociología, con los retos que debe afrontar como disciplina y con una aproximación preliminar a los ingredientes de una estrategia plural de afrontamiento de la evaluación práctica, que asume ese desafío problematizador que encierra el diagnóstico, con la transformación del proceso investigador social, al servicio de las evaluaciones practicadas con las aportaciones de la investigación social aplicada.

ANTECEDENTES Y FINALIDAD DEL EPÍGRAFE



PROBLEMÁTICA RECURRENTE (ausencia de afrontamiento) 1.B)	**RETO PARA LA DISCIPLINAS 1.C) (transcendencia)**	**ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO 1.D) y 1.E) EVALUACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL**
• *CRISIS PARADIGMÁTICA (antecedentes)*	superar la concepción de la anomalía en Ciencia (de la diversidad paradigmática) como "anormalidad"	naturalidad de la pluralidad de paradigmas, politeísmo contextualizado, diversidad de alternativas subordinadas a naturaleza de la realidad **a)**
• *RETORNO A LOS CLÁSICOS (DEBILIDAD TEÓRICA)*	articulación teoría-empiria (micro-macro, local-global) papel de la teoría	Grounded Theory Methodology (papel dinámico de la teoría) **b)**
• *INFLUENCIA DE LAS CIENCIAS NATURALES*	definición del objeto de estudio / metodolatría **(paradoja reflexividad)**	paradigma de la reflexividad (definición de la realidad objeto de análisis), holograma social, triangulación **c)**
• *RELACIÓN SUJETO/OBJETO DE CONOCIMIENTO*	objetividad naturalizada **(paradoja actor social/investigador social)**	reflexividad, indexicalidad (claves del contexto), holograma social (Navarro, Lamo de Espinosa), sujeto en proceso, investigación social de 2º orden **d)**
• *POSICIONAMIENTOS -PERSPECTIVAS- DICOTÓMICOS (FRENTISTAS, SECTARIOS) DE OPOSICIÓN VACÍA*	perspectiva estándar / creatividad / perspectiva alternativa	*transcend*encia (Galtung) de las perspectivas dicotómicas (ampliación del espectro de alternativas) transducción (J. Ibáñez) Lao Tse (taoísmo), R. Ramos (paradojas) **e)**
• *CUESTIÓN DE LOS VALORES E IDEOLOGÍAS EN INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN (NEUTRALIDAD)*	objetividad naturalizada **(paradoja de la ideología)**	incorporación de los valores a las estrategias de afrontamiento (Weber) ideología y carga valorativa **f)**
• *PERSPECTIVA SINCRÓNICA (VACÍO A LA VARIABLE TIEMPO)*	insertar el tiempo como variable en cada análisis de la realidad social y en evaluación **(paradoja del tiempo)**	perspectiva diacrónica (R. Ramos, I. Prigogine) **g)**

El esquema central identifica problemáticas, interrogantes y tareas para convertir, algunas de ellas, en retos a afrontar -parcialmente- en esta tesis doctoral, en la presentación de la experiencia investigadora evaluativa que esta redacción pretende.

Para intentarlo al menos, he contado como guía y ejemplo con Ramón Ramos, que expresa así la tarea del investigador social...

> *"...creo que los problemas metodológicos, epistemológicos y sustantivos de la Ciencia Social han de acometerse a partir de la evidencia del carácter inmediatamente paradójico de su objeto de estudio, no eludiéndolo sino afrontándolo seriamente e intentando producir innovaciones que permitan desarrollar y desenredar sus laberintos..."* (Lamo de Espinosa y Rodríguez Ibáñez, 1993: 461)

Sugería F. M. Dostoievski en una de sus obras "describe tu aldea y habrás descrito el mundo". Como investigadores sociales debemos auto-exigirnos perspectivas más diversas, pero, eso sí, sin descuidar el calado que esta sugerencia encierra. Las justificaciones locales o periféricas, aparte de parecerse sospechosamente a la venda que colocamos antes si quiera de que exista el más mínimo roce o herida superficial, son simples justificaciones.

Dada la centralidad evaluativa del proceso investigador emprendido, no es objeto básico el protagonismo del estado de la cuestión en Ciencias Sociales y en Sociología. No obstante, de la manera más sucinta e interconectada de la que sea capaz, aprovecho -por comparación y aprendizaje mutuo, ante dificultades comunes o análogas- el trabajo en respuestas a interrogantes del tipo: *¿qué podemos decir de la crisis de la Sociología y de sus retos? ¿Cuál es el estado de la cuestión, la procedencia diacrónica de los debates, la agenda contemporánea y las proyecciones hacia el futuro?*. Estos interrogantes buscan identificar las raíces que fijan el suelo inestable por el que transitamos, como evaluadores y como investigadores sociales.

Desafíos y retos de la sociología: lecturas para la evaluación.-

> *"...**Afrontar estos interrogantes y eventualmente construir una contestación plausible sólo es posible si se toma en serio el diagnóstico alcanzado y se es escéptico en relación a las soluciones que clásicamente se han brindado**..."* (Lamo de Espinosa y Rodríguez Ibáñez, 1993: 461)

El cuadro de la página 93 está inspirado (especialmente en las columnas dedicadas a problemáticas y a retos en la carta de presentación del curso de doctorado impartido por José María Tortosa "Consecuencias locales de los cambios locales y viceversa" en el curso académico 1996-1997, incluía bajo el epígrafe[1] "Los retos de la Sociología del siglo XXI" un texto del que he entresacado algunos fragmentos para extraer una etiqueta identificadora[2] que vincula los retos con los indicadores de crisis y que más tarde pedirán recursos de afrontamiento trabajados con mayor o menor amplitud en el proceso investigador protagonizado en la tesis, desde la investigación social como nutriente de diseños evaluativos.

Todos los retos allí identificados merecen tratamiento en sí mismos[3]. En este caso, he seleccionado aquellos que tocan transversalmente la práctica evaluativa, dado que la investigación social es trabajada como un medio para perfeccionar la aplicación de diseños evaluativos y formular teoría evaluativa; de ahí que en la estrategia de afrontamiento sólo se trabaje con los retos que son también relevantes[4] para la evaluación, son:

- el reto de la utilidad y aplicabilidad sociales de la investigación:

---

[1] Inspirado en aportaciones de Wallerstein acerca del estado de la Sociología mundial en ese período de entresiglos.

[2] La numeración es mía para ayudar al lector a la interpretación del texto posterior y reproduce el orden del documento original mencionado.

[3] Los retos de: -la transdisciplinariedad en lugar de la fragmentación etológica, de la realización de estudios extra-disciplinarios y de la "contaminación" con materias tradicionalmente no sociológicas.

[4] Especialmente los cuatro últimos (4 a 7), que tienen resonancia teórica y metodológica.

"Un cuarto reto, urgente para la Sociología académica, es recuperar, remozadas, las viejas discusiones sobre los patologistas sociales, los problemas sociales, la intervención social. Si el mundo va a seguir en la actual dirección, esos problemas van a aumentar y es sumamente irresponsable hacer como falsamente se supone que hizo Nerón: tocar la lira[5] mientras Roma se incendia."

- el reto del replanteamiento de la neutralidad y del papel de los valores

"Un quinto reto, que se está afrontando ya como los anteriores, pero cuyo tratamiento está más avanzado, es el replanteamiento de la neutralidad (pretendidamente weberiana) con respecto a los valores y a la recuperación de la, esa sí, weberiana racionalidad con respecto a los valores..."

El reto del replanteamiento de la neutralidad valorativa del investigador social es central, aún más en el caso de la investigación social aplicada como nutriente en interacción con diseños evaluativos, y merecerá un epígrafe propio en otro apartado, además de reflexiones inspiradas en la experiencia investigadora evaluativa nutriente.

- el reto de la integración de las escalas micro-macro[6], entre el subjetivismo microsociológico y el objetivismo macrosociológico, que toca transversalmente cualquier práctica investigadora, y el objetivismo macrosociológico (típico de la sociología estructural de Durkheim o Marx, y del estructural funcionalismo de T. Parsons). Este desafío ha sido abordado por autores como Aaron Cicourel, J. Habermas o A. Giddens.

Este desafío merecerá tratamiento teórico y metodológico, a propósito de las evaluaciones practicas y de las estrategias alimentadas por la investigación social[7].

- el reto del tratamiento de la metodología como instrumento de intermediación con la realidad, no como fin que se impone sobre ella

[5] El papel de la investigación y la evaluación como fundamento para la acción es una de las materias que componen el proceso investigador evaluativo recogido en esta tesis.

[6] El propio identificador del curso de doctorado indica el calado de este reto.

[7] La teorización de Cicourel sobre la condensación macro de aspectos organizacionales considerados micro es un ejemplo.

> *"...La Sociología española en el futuro tiene que ser capaz de abordar la complejidad y la diversidad imperantes con instrumentos análogos en, precisamente, complejidad y diversidad. Para tal empresa se requiere el esfuerzo de aceptar y coordinar perspectivas que a menudo se enfrentan infructuosamente y que sostenemos habrían de cooperar...(...) marcar la necesidad de una metodología adecuada a ese objetivo desdibujado y múltiple como nunca antes se nos había presentado. Se habla de globalidad pero también de particularismo, de mundo sin fronteras y de mundo cada vez más fragmentado, de comunicación global y, al mismo tiempo de anomia e individualismo..."* (Sarabia y Zarco, 1997).

Se trata de un desafío metodológico que incluye la *triangulación metodológica, la expansión de la batería de herramientas metodológicas* para una aproximación plural a la realidad social; su ausencia sería causa de mutilación, de violencia cultural, violentaría la división científica-social múltiple. La evaluación[8], como destinataria expectante del pluralismo metodológico en investigación social, se beneficia.

La influencia de las Ciencias Naturales tiene claras repercusiones sobre aquello que se ha dado en llamar *metodolatría*[9]. Este apelativo denuncia que los métodos y las estrategias *no son fines en sí mismos*, aunque sean considerados como tales, fines que pueden llegar a eclipsar por completo y a obscurecer las posibilidades de los hallazgos porque se imponen sobre la realidad, relegándola a un papel totalmente subsidiario. V. Janesick elige expresa así el artificio, el juego barroco que puede alcanzar la metodología, los instrumentos y las técnicas de investigación.

Cuestión fundamental para responder desde la Sociología (y para afrontar la evaluación) a cada uno de estos retos es la definición de los rasgos fundamentales de la naturaleza de la realidad social de la que se parta.

---

[8] La discussion metodológica sobre los diseños evaluativos es central, especialmente, en la superación de las fronteras entre los métodos cuantitativos y los cualitativos.

[9] JANESICK, V.J. (1994): <<The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry and Meaning>> en Denzin y Lincoln (1994), cap. 12, 215.

Problemáticas, crisis y estrategias transcendentes.-

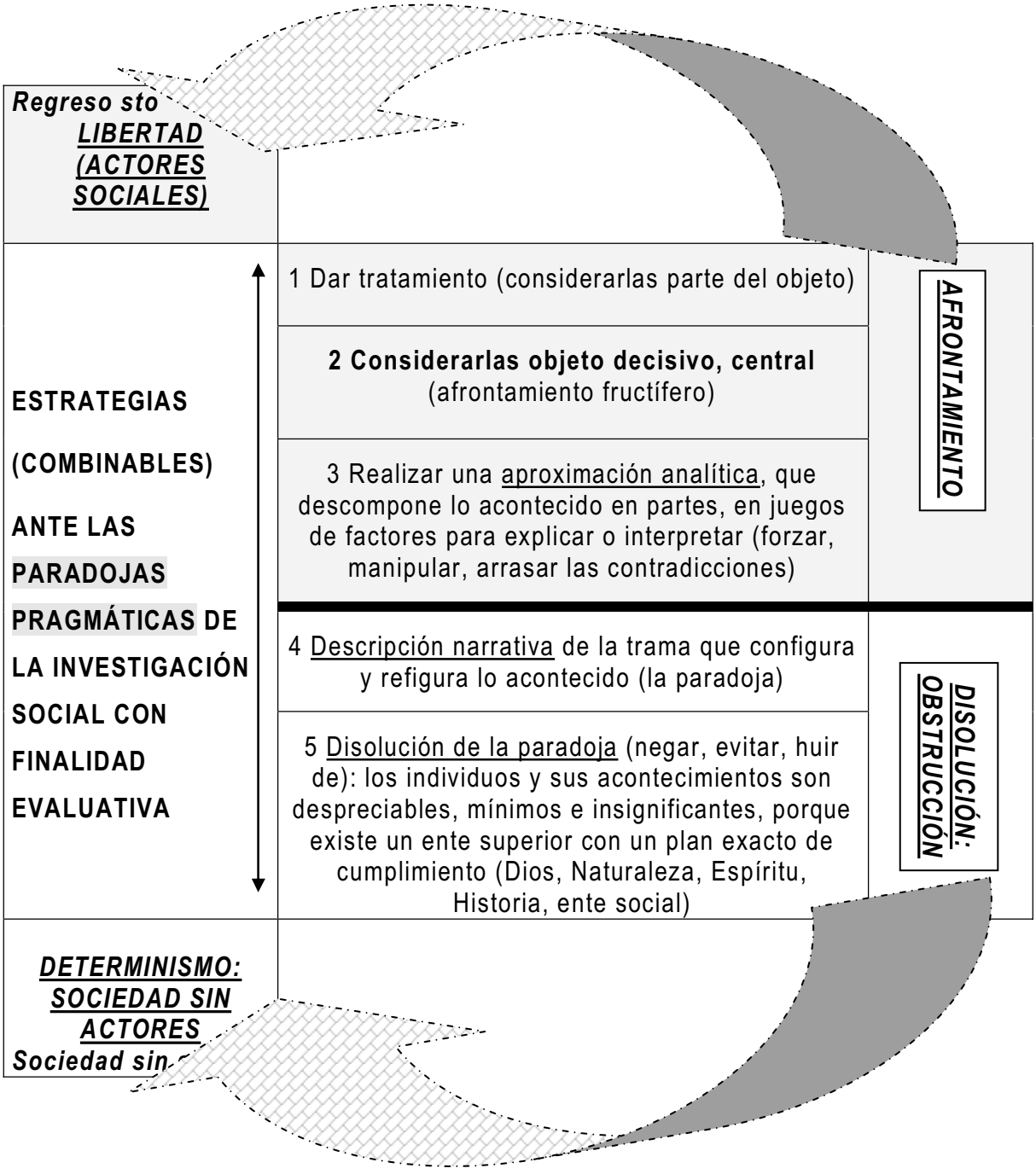
El título y los identificadores de esta tesis indican, bien a las claras, que el doctorando coincide plenamente con R. Ramos al atribuir centralidad a los modos en que se conciben las problemáticas paradójicas, a las causas de las limitaciones y, en consecuencia, a las estrategias que se articulan para responder a ambas cuestiones desde la teoría y en la práctica.

En nuestro ámbito disciplinar, el hecho de remover inercias, de transitar caminos heurísticos o de plantear hipótesis extra-paradigmáticas constituyen intentos creativos en sí mismos, sean o no buscados. Frank es un buen ejemplo (Frank, 1993) mencionado en la caracterización del concepto 'estrategia de afrontamiento'.

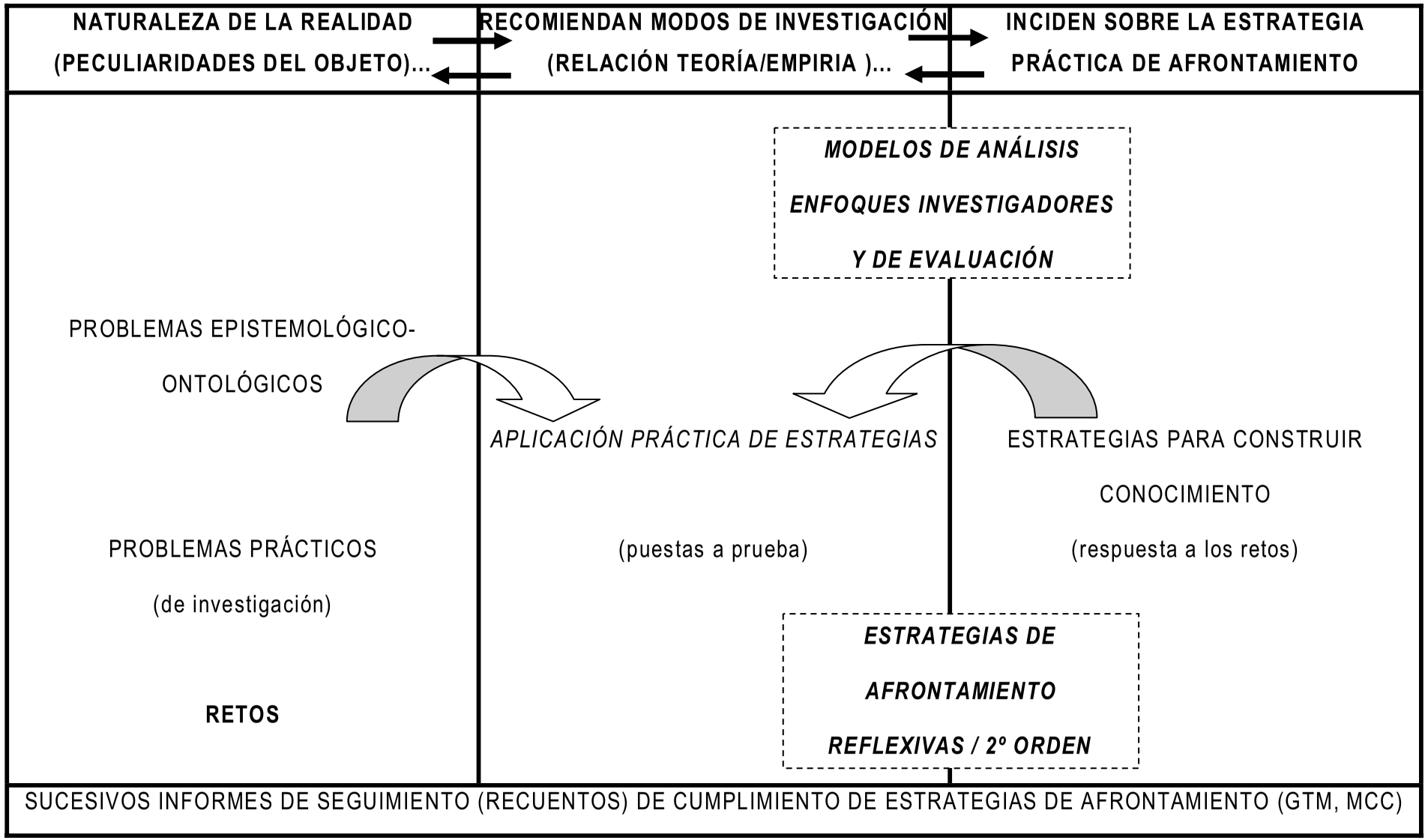
Tratar de dar respuesta a las paradojas, manejarse con ellas en situaciones de investigación práctica, debería convertirse en moneda de cambio (si es que no lo ha hecho ya) cotidiana para las Ciencias Sociales, en lugar de hacerles el vacío, de despreciarlas y, en consecuencia, ser atropellados de lleno por cuestiones de vital importancia que son dejadas de lado. Ocultar o esconder bajo la alfombra y de modo irreflexivo las paradojas, las contradicciones con que nos encontramos y que plagan la investigación social, lleva a la disciplina al estatus en el que se encuentra. Tras la paradoja se esconden posibilidades instituyentes, los mundos por construir, como tras los círculos viciosos aparecen los círculos virtuosos de afrontamiento de las paradojas.

Tras la lectura de este epígrafe que me ocupa, llegaré a la conclusión inequívoca de la necesidad de problematizar la metodología y la teoría sociológicas y la evaluación como indagación científica. Los problemas que jalonan la situación de crisis, paradojas o dificultades, pueden plantear, al menos, tres tipos de estrategias de resolución (o evitación) distintas:

ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO: ACCIONES ANTE LOS DESAFÍOS Y RETOS



Dar cuenta de las paradojas es necesario para la constitución y recreación de la investigación social, para asumir los desafíos que están en el origen de sus problemáticas. Incluso puede ser considerado el punto de partida inexcusable, explícito o no, desde estrategias más o menos deliberadas.


NATURALEZA DE LA REALIDAD
(PECULIARIDADES DEL OBJETO)...
RECOMIENDAN MODOS DE INVESTIGACIÓN
(RELACIÓN TEORÍA/EMPIRIA)...
INCIDEN SOBRE LA ESTRATEGIA
PRÁCTICA DE AFRONTAMIENTO
MODELOS DE ANÁLISIS
ENFOQUES INVESTIGADORES
Y DE EVALUACIÓN
PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICO-
ONTOLÓGICOS
APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS
ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR
CONOCIMIENTO
PROBLEMAS PRÁCTICOS
(de investigación)
(puestas a prueba)
(respuesta a los retos)
RETOS
ESTRATEGIAS DE
AFRONTAMIENTO
REFLEXIVAS / 2º ORDEN
SUCESIVOS INFORMES DE SEGUIMIENTO (RECUENTOS) DE CUMPLIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (GTM, MCC)

CAPÍTULO 2:

“ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL PROCESO EVALUADOR-INVESTIGADOR”

2) EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA O ESTILO DE AFRONTAMIENTO DEL PROCESO INVESTIGADOR[1]-EVALUADOR: INVESTIGACIÓN SOCIAL DE SEGUNDO ORDEN

Utilidad y empleo de las definiciones teóricas.-

La definición del concepto de estrategias de afrontamiento pretende diversificar las perspectivas conceptuales[2] aplicadas en evaluación y en investigación social.

Una de las atribuciones del investigador social (y debería serlo también del evaluador) pasa por trabajar sobre *definiciones teórico-conceptuales* con capacidad de discriminación axiológica y, al mismo tiempo, aplicables a la realidad de manera operativa y contextualizada. Las nociones presentadas son trabajadas como definiciones conceptuales rigurosas, que pretenden estar a la altura de la ontología y de la estrategia de aproximación a la realidad empleadas o, dicho de otro modo, buscan conformar una estructura categorial para afrontar y ampliar los recursos teóricos de afrontamiento del proceso investigador y evaluativo en curso.

Las nociones intuitivas o pre-teóricas son la chispa, el origen de la reflexión, la fase inicial que conduce a definiciones más sólidas (aunque no inamovibles, ni esencialistas, al estilo socrático[3]) que van un paso más allá en la delimitación de los conceptos a favor de la experiencia investigadora desarrollada y presentada, de las respuestas teóricas y metodológicas que llenan de contenido la estrategia.

---

[1] Puede asumirse un afrontamiento sólo teórico (al menos, transdisciplinar), que deja indicadas las problemáticas, o también aplicado, buscando respuestas, poniendo a prueba esas problemáticas en experiencias investigadoras concretas.

[2] Informalmente, el dominio teórico comienza ya aquí, con un concepto que tiene claras influencias sobre el dominio metodológico y sobre el empírico, pero que se presenta aquí siguiendo la lógica de presentación que identifica problemáticas y desafías que requieren de afrontamiento.

[3] La noción socrática de *concepto universal lingüístico-abstracto* o concepto definicional que tanta incidencia tiene.

Como investigadores, hemos de asumir con naturalidad la articulación de los conceptos[4] (teoría), la investigación y la realidad, la modalización (contaminación) del investigador y la influencia de las modalizaciones de los actores (etnocientíficos).

Uno de los problemas comunes a la Ciencia, al sentido común, e incluso al sentido común refinado del racionalismo crítico es que utilizan ciertas categorías fijas (como sujeto, objeto o realidad) de forma socrática, independientemente de los muchos puntos de vista cambiantes que también contienen. Y lo hacen en aras de la racionalidad. Para Navarro, una racionalidad completa sólo puede obtenerse mediante una extensión de la crítica también a las partes estables (desde el segundo orden, añado).

Cuando alguna cosa no corresponde a su concepto, debe ser encaminada hacia él, hasta que el "concepto y la cosa se hagan uno", asumiendo la caducidad y el envejecimiento. Esta aproximación es otro ejemplo de aislamiento y congelación del tiempo como variable fundamental de cualquier análisis social.

La lección para la epistemología es ésta: evitar trabajar con conceptos totalmente estables (dicho de otro modo, no eliminar la contrainducción feyebariana), dejándonos seducir, pensando que por fin hemos encontrado la descripción correcta de los hechos cuando todo lo que ha ocurrido es que alguna de las categorías nuevas han sido adaptadas a algunas formas viejas de pensamiento, las cuales son tan familiares que tomamos sus contornos (mapas) por los contornos del mundo mismo (calcos).

Esto supone la invención de categorías alternativas ante todo el rico material a nuestra disposición[5]. Como sostiene J. A. Rodríguez, se hace necesario adaptar de

[4] Las nociones intuitivas, pre-teóricas, articuladas con las nociones conceptuales, teóricas.

[5] En evaluación, los criterios evaluativos actúan en la práctica como categorías para puntuar la realidad.

manera contextualizada las categorías que tratan de dar cuenta de la realidad. Las categorías, y todos los demás elementos estables de nuestro conocimiento, deben ser puestos en movimiento desde una perspectiva relacional, procesual, de flujos, no de modo caprichoso sino riguroso, adaptado a la tarea investigadora de la realidad que se tenga entre manos.

> *<<Nuestra tarea es hacer fluido el material petrificado que encontremos y volver a iluminar los conceptos contenidos en esa materia muerta [...]>>. Debemos <<disolver la oposición de una subjetividad y una objetividad congeladas y comprender el origen del mundo intelectual y real como un devenir, debemos entenderlos como un producto, como una forma de producción>>* (P. Navarro, 1994)

Esta concepción coincide con la perspectiva del investigador como sujeto en proceso que L. E. Alonso adapta de Jesús Ibáñez; cada vez que hacemos investigación o evaluación, desde este enfoque, estamos creando las categorías, las haya utilizado o no como genéricas un investigador anterior, recreamos esquemas interpretativos que reinventan la realidad que investigamos o evaluamos.

Primera aproximación al concepto dinámico[6] de estrategia de afrontamiento.-

Al margen de la suma semántica de los dos conceptos, voy a trabajar con el concepto de "estrategia o estilo de afrontamiento "(con algunos paralelismos con el de "estilo intelectual" definido por J. Galtung), concebido como experimentos disruptivos (etnometodológicos) que traen a la superficie lo "normal", lo aceptado, pero también "reflexivamente" las alternativas de innovación y transformación de órdenes implantados, por supuesto, sin situarse al margen del método científico ni de cierta aspiración reflexiva a la racionalidad y la sistematización científica.

[6] Encaja perfectamente en el esquema hegeliano, las estrategias, dada su flexibilidad, pueden ser tan diversas y adaptativas como lo exija el contexto investigador.

Dos conceptos relacionados, si los fusionamos en la colocación entramado epistemológico-ontológico (o teórico-conceptual), están ligados a la concepción de la acepción de estrategia de afrontamiento, epistemología y ontología.

-*Epistemología*, del griego, conocimiento. Doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico (página 860, vol. I Diccionario de la Real Academia, 21ª edición, 1992). El entramado epistemológico teórico-conceptual contiene los paradigmas pero no se agota en ellos. En ese sentido puede ser considerado sinónimo de la perspectiva de segundo orden.

Algunas epistemología(s) de nuestro interés, las relaciones que se establecen entre sujeto-objeto, subjetivo-objetivo, gente-realidad, uno-mundo, individuo-sociedad, observador-observado, evaluador-evaluados, conocer-conocido, conocedor-lo conocido, etc. Los problemas epistemológicos de tratamiento (pronunciamiento) insoslayable, a menos que nos dediquemos a generar datos sin teoría. Según sean las relaciones, así será el conocimiento y según como sea éste, así será la concepción y definición de la realidad[7]. Gómez i Serra es partidario de esta definición de epistemología.

> *"Define las características y requisitos del conocimiento científico y del método o de los métodos empleados en su elaboración y construcción. Establece las características y metodología para que sea científica. Es un campo no uniforme, que recoge multitud de paradigmas científicos[8]"* (Gómez i Serra, 2000: 121)

Pero quien mejor resume la aproximación al término, de acuerdo con el de estrategia de afrontamiento aquí adaptado, es la de Galtung, "las relaciones que se establecen entre sujeto y objeto, gente y realidad, uno y mundo, conocedor y conocido". Según sean las relaciones así será el conocimiento y según cómo sea éste así será la realidad[9].

---

[7] Estas ideas se pueden agrupar en el concepto de estrategia de afrontamiento.
[8] Contiene una multiplicidad casi inabordable de paradigmas.
[9] Esa idea es recogida por Isabel Stengers en su interpretación de Weber.

- *Ontología*, del griego: parte de la metafísica que trata del ser en general y de sus propiedades transcendentales; origen de las ideas mediante adecuada intuición del ser absoluto (página 1478, vol. II Diccionario de la Real Academia, 21ª edición, 1992).

La concepción ontológica, en este caso, entiende que en el conocimiento social la sociedad tiene que aparecer en el flujo del proceso, en el transcurso de la investigación como proceso social (en el sentido que le da Galtung); para asumir esta ontología hay que partir de una concepción "adecuada" de la realidad, que trata de aprovechar al máximo sus posibilidades, que no se refugia en la ceguera discreta y voluntaria, que se vale de las analogías y de otros procedimientos intelectuales heurísticos, todo ello con consecuencias sobre la metodología y los instrumentos investigadores.

Esta ontología se empieza a cimentar en el "viejo" *sabor hegeliano*, según el cual, la realidad revela sus propias potencialidades en el mismo proceso de su devenir. La ontología se refiere a una realidad en construcción, creada por sujetos en proceso, sujetos que definen la realidad (la situación) al construirla (el investigador no es un jugador de una máquina de regalos que trata de atrapar con la pinza regalos estáticos). Para el investigador social, se desprenden, entre otras, dos lecturas: la primera, se aprende a investigar, investigando; la segunda, la interrelación entre teoría y empiria ha de ser reflejo de esos procesos de construcción y no una ficción construida con la coartada de la realidad y los actores construidos por ellos.

Encuentro una clara conexión con el concepto de *mirada* o *visión* de Luis Enrique Alonso, que hago explícito en el marco metodológico. Avanzar aquí que la mirada social que supone, de entrada, la apertura del sujeto y de los actores en un proceso reflexivo de producción mutua. Mirada que es anterior, y posterior, al trabajo

de la organización técnica de las unidades operacionales, de cualquier investigación. Las miradas tienen que ver con las estrategias, y estas con los paradigmas.

El concepto de estrategia de afrontamiento del proceso evaluador guarda una relación estrecha con el concepto general de paradigma empleado para articular teoría y metodología (con referentes como Pérez Serrano y Gómez i Serra) y plasmado en la aplicación de enfoques evaluativos. Algunos teóricos se encargan de establecer las funciones del paradigma[10]:

1 teoriza sobre la realidad, define el objeto, actúa como guía que indica los temas y problemas que merecen atención por parte de la comunidad científica (*objetos de estudio y la realidad analizable*);

2 facilita modelos teóricos, orienta el desarrollo de enfoques y teorías que expliquen y resuelvan los problemas seleccionados (*marco teórico*);

*3 alimenta diseños metodológicos, establece los criterios metodológicos a emplear para resolver los problemas (*marco metodológico*);

4 Proporciona[11] una base epistemológica que 'normaliza' las tareas anteriores.

Los posicionamientos pueden expresarse ante las más diversas situaciones. En nuestro caso el interés se centra en identificar posicionamientos que derivan en estrategias investigadoras en cuestiones cómo:

-el paradigma de la objetividad o el paradigma de la reflexividad, la crisis paradigmática de la Sociología, -la relación sujeto-objeto de conocimiento, -las prácticas instituidas o institucionalizadas y las instituyentes, en diversas corrientes de pensamiento, -la investigación de primer o de segundo orden, -las inercias y los

[10] FILSTEAD, W.J. (1995): <<Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa>>, en T.D. COOK & Ch. S. REICHARDT: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata, 59-79, 2ª ed.

[11] Los investigadores han de dotarse de ella, de un modo creativo una vez revisados los antecedentes.

bloqueos que aparecen y reaparecen en la práctica investigadora, -la teoría del observador (las posiciones y puntuaciones del sujeto sobre el objeto), etc.

Introducidos estos antecedentes que familiarizan al lector con la concepción seleccionada del concepto y, por extensión, del proceso de investigación social y de los modelos evaluativos en evaluación, conviene mostrar la...

Adaptación del concepto de estrategia de afrontamiento a las prácticas de investigación social.-

a) Utilización originaria del concepto: Richard Lazarus y Susan Folkman

"Estrategia o estilo de afrontamiento" es un término acuñado en medicina y psicobiología (Lazarus y Folkman, 1986). Sin caer en el determinismo biologista ni en la programación genética, si que considero que manejar algunos matices del concepto, valiéndonos de la analogía, es útil y descriptivo de la tarea que emprende el investigador social inmerso en procesos de investigación, de los diversos modos de inmersión y de las consecuencias que ello tiene para la praxis y para los resultados de esos procesos.

La definición operativa originaria de Lazarus y Folkman se enmarca en un contexto global (estructural) interpretado como modelo transaccional (interaccionismo transaccional -el término es mío-), conformado en interacción entre los subsistemas biológico, fisiológico, inmunológico, psicológico y social (sociocultural). La formulación o explicación transaccional sostiene que, fruto de este "juego de interacciones" o transacciones (en una perspectiva temporal amplia, macrohistórica[12]), se generan

[12] Las estrategias de afrontamiento al estilo científico, como precedente etnocientíficos claros (egipcios, árabes) no han estado ahí como esencias. El estilo racional occidental tiene un origen

conductas adaptativas automatizadas (estables, aunque no inmodificables o inamovibles a largo plazo) que poco o nada tienen de espontáneas. Esas conductas adaptativas y automatizadas son definidas como estrategias de afrontamiento por Lazarus y Folkman.

Ambos (Lazarus y Folkman, 1991: 1-13[13]) aplican este concepto de conductas adaptativas ante el estrés, al análisis de la relación transaccional particular que hace del estrés un fenómeno intermedio entre el individuo (fisiológico, psíquico, biológico[14]) y el entorno específico (social). A partir de ahí, construyen una batería de estrategias de afrontamiento del estrés, con la interacción persona-entorno como unidad de análisis para la psicología transaccional.

Esta teoría es cognitiva-relacional, concibe las transacciones y las relaciones como parte de procesos entre la persona y el entorno, mediadas por procesos de adaptación y valoración cognitivas (Lazarus y Folkman, 1981: 456-457). Las estrategias adaptativas tienen distinto nivel de consistencia ante diferentes eventos estresantes[15] (Lazarus y Folkman, 1980: 219-239). Si lo trasladamos a los procesos de investigación,

---

cultural y sociohistóricamente datado.

[13] Lazarus, R., Brief, A., George, J., Harris, J. y Barone, David, F., (1991): *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 7 (special issue), 1-13.

[14] Los fundamentos biológicos son un factor transaccional más, elemento contextual (Dell, 1985: 1-20... "*todo intento humano debe ser comprendido a la luz de nuestra propia existencia de entidades biológicas que están emparejadas a un medio...*"). Dell, Paul F., (1985): "Understanding Bateson and Maturana: Toward a Biological Foundation for the Social Sciences", *Journal of Marital and Family Therapy*, 11, 1, Jan, 1-20.

[15] Riquelme, (Riquelme, 1993: 83-89) lo aplica a las conductas de afrontamiento en redes sociales y en personas con estrés económico -asociado a malestar psicológico-, concretamente, estrategias de confrontación, de autocontrol, de planificación o de evitación (soslayo), Riquelme, A., Buendia, J., Rodríguez, M.C. (1983): "Estrategias de afrontamiento y apoyo social en personas con estrés económico", *Psicothema*, 5 (1), 83-89. Herranz, S. (Herranz, 1990: 21-31) se centra en el inventario de la batería de estrategias de afrontamiento en mujeres de amas de casa y con trabajo remunerado, desde una perspectiva exploratoria, destacando las estrategia de evitación (ausencia de acción) y las de implicación afectiva. Pelechano (Pelechano, 1992: 167-201) investiga la relación entre rasgos de la personalidad y estrategias de afrontamiento en pacientes crónicos, reinterpretando las estrategias como modelos personales y sociales/situacionales, como habilidades en competencias individuales, a partir de inventarios de estrategias social y situacionalmente demandados o contextualizados. Pelechano Barbera, V., (1992): "Personalidad y estrategias de afrontamiento en pacientes crónicos", *Análisis y modificación de conducta*, 18 (58), 167-201.

las estrategias adaptativas se nutren de elecciones cognitivas del investigador (y de los "investigados" en el caso de la IAP y de la reducción de la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento en evaluaciones participativas) derivadas de generalizaciones más o menos estables y fundamentadas.

En nuestro caso la adaptación de este concepto trata de aprovechar la analogía para llegar a consideraciones sobre las interacciones -no circunstanciales sino centrales- que construyen comunicativamente la realidad social en contextos investigadores y evaluativos, esto es, las interacciones entre investigadores e investigados[16], en un contexto creado por la investigación y por las reacciones de los protagonistas (Lazarus y Folkman, 1987: 141-169[17]), reflexivamente. Para completar la analogía voy a incluir varios ejemplos de aplicación del concepto.

Rusiñol y otros autores[18] han aplicado las estrategias de afrontamiento de Lazarus y Folkman en distintos ámbitos, concretamente a las estrategias para mejorar el rendimiento de los estudiantes y el control del estrés académico, mientras M. Ortiz (Ortiz, 1990: 95-102) pone el acento en que el modelo transaccional, mencionado aquí, y diferencia no sólo entre niveles biológicos y psicológicos, también entre características personales y situacionales.

[16] Trabajadas desde el teorema de Burke o en la relación entre ciencia y etnociencia dibujada por Lamo de Espinosa.

[17] Lazarus,R. S. y Folkman, S., (1987), Transactional Theory and Research on Emotions and Coping, *European Journal of Personality*, 1,3 sept. 141-169.

[18] Rusiñol, J., Gómez, J., Pablo, J. De, Valdés, M., (1993): "Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen", *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (1), 71-74.

b) Adaptación a la investigación en Ciencias Sociales y a la evaluación

Lazarus ha estudiado la "consistencia de las estrategias" como marco teórico para el estrés psicológico, desde un análisis fenomenológico (Husserl, Schütz) y cognitivo (Cicourel[19]). En nuestro caso, la consistencia de las estrategias puede convertirse en unidad de análisis, considerando como tal la relación entre el investigador social -o el evaluador- y el entorno social, el entorno del investigador y el entorno de los actores sociales recíprocamente comunicados ("contaminados"). Esta unidad de análisis sería suscrita, sin duda, por Johan Galtung desde perspectiva de la Ciencia Social como proceso y producto socialmente construido. A propósito de los estilos intelectuales, Galtung mantiene que debe haber algún tipo de correspondencia entre la mezcla de análisis del paradigma, la producción de proposiciones, la formación de la teoría y los comentarios que se producen como conclusiones; dicho de otro modo, el estilo intelectual produce y reproduce sus cualidades con la relación entre las estructuras sociales generales, la estructura de la comunidad científica y la estructura del producto científico. Este planteamiento es eje central para entender la aplicación que hago del concepto.

La aplicabilidad práctica en la tesis de las posibilidades que introduce y construye el concepto de *estrategia de afrontamiento* se asemeja al concepto teórico de *estilo intelectual* en las Ciencias Sociales, tal y como lo teoriza J. Galtung.

> *"Como investigadores estamos condicionados por las impresiones que recibimos y por nuestro ámbito de expresión. Procesamos* (labor descriptiva y explicativa -describe la realidad e intenta comprenderla-*. Pero eso significa que el material y las condiciones sociales en las que se realiza este trabajo se convierten en un factor esencial que condiciona el resultado; es algo análogo a la diferencia entre los modos artesanales y los modos industriales de producción intelectual, entre el intelectual que trabaja básicamente sólo y los que trabajan juntos en 'factorías', con una clara división del trabajo, desde* think tanks*, universidades y academias..."* (Galtung, 1995: 90)

[19] La analogía entre estas fuentes y Lazarus es una atribución que hace el doctorando.

Aquello que Galtung denomina "importancia del análisis del paradigma", que consiste en examinar las bases de aquello que intelectuales e investigadores hacen, es decir, en explorar las limitaciones de la propia iniciativa intelectual, se acerca al paradigma de la investigación social de segundo orden. Para analizar el paradigma, se proponen tres subcategorías:

- describirlos y explicarlos (por qué su actividad es como es);
- explicar los paradigmas para dicha comprensión;
- identificar alternativas: el comportamiento intelectual que identifica la investigación ofrece otras posibilidades, del tipo comunicarse con otros personas que no sean sus colegas (pedagogía y popularización), como la investigación de la acción participativa (I.A.P.) o la perspectiva transductiva. La conceptualización de la realidad va más allá de la realidad empírica, hasta la potencial, incluyendo no sólo lo que es, sino lo que podría ser (la formación de la teoría no sólo reproduce la realidad empírica, también tiene la posibilidad de determinar las circunstancias en las que la realidad potencial podría convertirse en empírica, por tanto, la posibilidad de transformarla reflexivamente).

La traducción para la investigación y el investigador concede relevancia a la biografía intelectual, a la ecuación personal y grupal (interactiva) del científico (que tradicionalmente se explicita en el estudio introductorio que acompaña las obras filosóficas, literarias, o poéticas) que acerca a las claves contextuales, vitales, ideológicas, a sus antecedentes, a las lecturas que ha hecho, a las referencias por las que ha optado o a las prácticas que jalonan su biografía o devenir intelectual e investigador (antes y durante la realización de la investigación o evaluación). Se trata de explicitar esas claves interpretativas y facilitar la interpretación y la replicabilidad científica o, dicho de otro modo, la triangulación de investigadores, científico o etnocientíficos.

En investigación, la materialización del concepto pasa por explicitar los presupuestos, los conceptos, las estrategias (los modelos de análisis o enfoques investigadores), las formas de concebir y tratar la relación sujeto-objeto de conocimiento en cada proceso investigador (como sujetos en proceso) o el acercamiento a la naturaleza de la realidad social, propuesto, puesto en práctica y transformado en ella.

Si llevamos un poco más allá la traducción y la aplicación del concepto de conductas adaptativas a las estrategias de afrontamiento del proceso social de investigación, la lectura a extraer es la diversificación del espectro de alternativas investigadoras a nuestro alcance, transcendiendo el determinismo[20] (en forma de conductas adaptativas plenamente estables) característico en la aproximación de Lazarus, al introducir la creatividad posible, a la altura de la naturaleza de la realidad de referencia y a las habilidades comunicativas de las partes interesadas o actores protagonistas. Para esta perspectiva, la realidad es reflexiva en acto y en potencia, desde su propia génesis, se haga eco de ello o no la práctica investigadora científica.

Las estrategias de investigación -los modos en que investigamos- no son, generalmente, espontáneas ni naturalistas, constituyen marcos cognitivos, teóricos, procedimentales o metodológicos, preparados en mayor o menor medida para recibir o para rebotar flujos de información, radiaciones de diverso espectro, sonidos procedentes de diversas longitudes de onda. La metáfora que puede expresarlo es la del pre-buzón de correo que separa el correo ordinario de la publicidad, o el servidor informático que introduce filtros de información sobre aquello que llega o no a nuestro buzón de correo, o la configuración informática que actualiza las referencias

[20] A favor de la perspectiva hologramática, caracterizada en el marco teórico.

bibliográficas en determinadas revistas especializadas según los identificadores previamente seleccionados. Son filtros, en definitiva, puertas abiertas que coexisten con vetos y censuras internalizados.

A pesar de que Lazarus y Folkman conceden gran importancia (en fragmentos incluso paritaria) a los sistemas (o subsistemas) social y psicológico (antropopsicosocial, es el término de J. Ibáñez), como investigadores, anclan sus raíces en disciplinas clínicas y médicas (psicobiología); el concepto es sugerente y estimulante, lo que constituye para mi un acicate para repensar y afrontar la construcción de conceptos y aproximaciones útiles y, desde una perspectiva pragmática, ajustados (que no traducidos textualmente a modo de traducción inversa) a nuestros objetivos y pretensiones como investigadores sociales, afrontando la transdisciplinariedad y la reflexividad de la investigación o evaluador con el entorno de investigador.

En ese sentido, es interesante el tratamiento que algunos autores (McKay y otros, 1995) conceden a las respuestas emocionales cuando tratan de comprender las experiencias de distintos actores. El paralelismo con las estrategias de afrontamiento del proceso investigador, de la relación investigadores-investigados es muy cercano.

El proceso de interpretación de esas experiencias es incesante, mientras que la atribución de causas va emparejada y constituye la estrategia para apuntalar las exigencias emocionales a las que han de hacer frente los seres humanos. Trasladando esta perspectiva a los procesos de investigación o de evaluación que asumen, de hecho, los investigadores y los investigados, los evaluadores y los evaluados, el campo de repercusiones que se nos abre es de gran calado. Porque no es indiferente afrontar un diseño evaluativo considerando el objeto de evaluación como objeto constituido, evaluable por un observador externo, objetivo (pasivo, inmóvil), que distingue o fija

distinciones, que pone los límites, o bien como objeto que se constituye reflexivamente al evaluarlo (activo).

Mi experiencia investigadora y como evaluador traerán al papel ejemplos sobre cómo cambian las interacciones (en calidad y cantidad[21]) según las atribuciones interpretativas que de una misma realidad hagan distintos actores sociales y según las exigencias emocionales (según el grado de apropiación, empatía, aislamiento, indiferencia, etc.) que 'vuelquen' en el proceso[22]. No es indiferente aplicar una perspectiva naturalista inductiva que partir de presupuestos deductivos; los actores no compondrán la situación investigadora-investigada de igual modo. Y que decir del efecto observador (mostraré ejemplos surgidos de la aplicación de técnicas de Sociología Visual), de la interpretación de situaciones sociales en las que los intérpretes son o no actores, de la aplicación de técnicas más o menos obstructivas, del tipo de observación participante que se practique, de la presencia o no de cámaras de vídeo o de grabadoras de audio, de la formalidad (artificialidad) o informalidad (naturalidad) de los contextos de recopilación de datos. La experiencia investigadora que traigo hasta aquí muestra ejemplos y casos, particularmente en la aplicación "creativa" de técnicas de investigación no como fines en sí mismas[23] sino como medios al servicio de la naturaleza dinámica de la realidad social y su conocimiento parcial, evaluativo.

Volviendo a las respuestas emocionales, A. Beck y A. Ellis sostienen que "las reacciones emocionales son el resultado de la forma en que se estructura la realidad"; en el caso de la investigación social, el hecho mismo de practicar, de contar con los

[21] Recuperar para la investigación los valores, la evaluación, la valoración (*assesment*), la ideología...

[22] Empatía o antipatía, apropiación o alejamiento, indiferencia o participación activa, sentirse protagonistas o 'extras' (valga la analogía cinematográfica) de los procesos.

[23] Cayendo en la metodolatría.

actores sociales[24], es una parte más que incide en la forma de estructurar la realidad, en prácticamente ningún caso neutra y cuya capacidad de incidencia no hay que menospreciar.

Esta tesis doctoral trata de ejemplificar cómo los modos de afrontar la investigación evaluativa, por parte del investigador, del observador -que no son ni mucho menos únicos-, pero también por parte de los actores -"observados", en una denominación tradicional- se relacionan con los resultados y con la reflexividad que la evaluación introduce en la realidad analizada (construcción comunicativa de la realidad social). Esos actores estructuran la realidad en la medida en que son conscientes de que se introducen elementos novedosos en ella; cuando tienen conocimiento de que alguien está investigando, y aún más si se saben evaluados, se provocan atribuciones, explicaciones, interpretaciones y cambios; es la reflexividad, ligada la acción investigadora social.

Estrategias investigadoras que afrontan la reflexividad.-

Siguiendo una epistemología tradicional, el conocimiento es reflejo o copia del objeto en el sujeto que busca conocerlo. La realidad objeto de conocimiento científico es aquello de lo que los científicos hablan, dialoguen o no con la realidad de referencia y con los actores sociales (etnocientíficos). J. Ibáñez se encargó[25], de criticarla:

> *"...Objeto de una ciencia es aquello de lo que los científicos hablan...*
> *...Los artilugios puestos en práctica para salir de los círculos viciosos son: objetivar a los sujetos, hacer que ocurra, forzar la realidad para producirla...*
> *...El conocimiento científico es una guerra con(tra) su objeto y con(tra) los sujetos que hay en él. Al intentar acotar el objeto de la Sociología hemos sido rebotados del referente (aquello de lo que hablan) a la referencia (lo que hablan) y -dentro de la referencia- del plano semántico (lo que dicen) al plano pragmático (lo que hacen al decirlo). El discurso de los sociólogos es el objeto de la Sociología (su producción -su producto-, su circulación -como mercancía- su consumo -como herramienta o mito-)..."* (J. Ibáñez, 1985: 51-52)

[24] Reduciendo la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento.
[25] 'El objeto de la Sociología como referencia y/o como referente, y la guerra del sujeto con/contra el objeto y con/contra los otros sujetos' (J. Ibáñez, 1985: 51).

Desde una epistemología alternativa, desde el paradigma de la reflexividad, la realidad la construyen los actores, dado que aportan novedades a la situación, no sólo informan (dan forma, formatean) de ella sino que forman parte, la construyen y la modifican. La teoría de la realidad (de la acción social) en la que baso la investigación y las experiencias evaluativas (las estrategias de afrontamiento, por tanto) responde en buena medida a esta segunda concepción. El investigador social no es ajeno a la realidad que investiga[26] y el rasgo específico de cualquier Ciencia Social se encuentra, precisamente, en que el sujeto constituye su objeto mientras lo estudia. Pérez-Agote denomina a este rasgo "performatividad" y a la investigación social "performativa", generadora de la realidad que estudia[27]. La aplicación de esta perspectiva epistemológica tiene consecuencias concretas sobre la estrategia de afrontamiento del proceso investigador y de la tarea de la investigación social, en contextos evaluativos.

Resultará complementariamente gráfico el ejemplo de la figura del evaluador cuando se mueve en el interior de un contexto organizacional problemático; su presencia es indicador casi inequívoco de que algo no va bien, de modo que crece la incertidumbre y los miembros de la organización empiezan a dudar de todo, especialmente de la continuidad de sus puestos en la misma[28]. En determinadas circunstancias, anunciar la presencia de un evaluador equivale a hacer público entre las gallinas que se acerca un animal depredador. Desafortunadamente, la evaluación puede llegar a provocar efectos similares, guardando las distancias, a las de un imputado penalmente que es avisado telefónicamente de la inminencia de un registro judicial, o los que provoca sobre los responsables de una entidad la comunicación de

[26] LAMO DE ESPINOSA (1993), 389.

[27] Advertirlo y tenerlo presente como un elemento investigador relevante, responde a estrategias de investigación social de segundo orden.

[28] Reflejo del miedo cognitivo al cambio y la programación, también cognitiva para asumir lo estable.

una próxima auditoría externa, o al novio que es avisado de la súbita visita de su futura suegra al apartamento en que vive, valgan las analogías.

En este sentido, la percepción del rol de experto (investigador, o evaluador) puede crear situaciones alejadas de la naturalidad en los procesos, en las relaciones y en las interacciones, de manera ambivalente, que va desde la atribución de prestigio y capacidad hasta un rol despectivo, defensivo y obstruccionista. Las estrategias del experto no pueden ser estándares, si el auténtico objetivo es acercarse al conocimiento de la realidad en proceso, tal y como ésta se ha construido y se continúa construyendo.

Beck y Ellis, nos ayudan a encontrar el nexo; a pesar de que los sucesos o atribuciones no tienen un contenido emocional por sí mismos, las personas muestran una enorme necesidad de ordenar su mundo, de insertar los datos nuevos en la categoría adecuada (en sus esquemas cognitivos), de revestir de certidumbre las realidades circundantes, de hacer "los deberes" para garantizar el control sobre el entorno[29]. Las estrategias de afrontamiento del proceso investigador no deben ser ajenas a estas transformaciones que modifican la realidad por el mero hecho de intentar investigarla de manera sistemática. Si no se actúa en la guía teórica y en el proceder práctico en consonancia con esta constatación -próxima al paradigma de la reflexividad- estaremos ante aserciones encubiertas, ante interrupciones o substituciones del pensamiento que evitan el afrontamiento, que esconden este tipo de problemáticas -como es típico de la Sociología y se ha recogido en el epígrafe dedicado a su crisis paradigmática- bajo la alfombra. Es ante las situaciones de fracaso que

[29] COLOM MARAÑÓN, (1993), se pregunta *¿sabe geometría el martín pescador?* y plantea que los procesos cognitivos imponen la necesidad de desarrollar una formulación peculiar del *problema del conocimiento*. El sistema cognitivo humano se caracteriza por: - la escasez de datos sobre cómo trabaja el cerebro, especialmente en la incidencia del entorno natural, social y situacional y - la concepción del sujeto humano como el resultado de un proceso evolutivo no acabado, que se adapta al potencial de reflexividad introducida por la capacidad humana y científica.

aparecen las ramificaciones de un mecanismo de afrontamiento o de defensa autista, de evitación.

Esas pretensiones nos conducen hacia una aproximación partidaria de la diversidad de estilos o estrategias de afrontamiento de los procesos de investigación social. La diversidad frecuentemente se ve segada o cercenada por visiones o aproximaciones unívocas, reduccionistas, causales, unidireccionales, que amputan de raíz las posibilidades de múltiples alternativas investigadoras.

Es aproximadamente así como procesos mentales de inspiración social y cultural configuran estilos o estrategias de afrontamiento de las prácticas investigadoras; en esos procesos y estrategias se encuentran contenidos y ya reflejados gran parte de los interrogantes investigadores y de los resultados alcanzables, condicionados por ambos elementos, pues sólo dejan entrar la luz del espectro lumínico previsto (principio de Burke).

Las influencias de las interpretaciones motivacionales *a priori* (prejuicios, preconceptos) recurrentemente basados en convicciones y en compromisos adquiridos (en paralelo con estilos intelectuales que construyen inercias y bloqueos para la diversificación metodológica y la apertura a acercamientos investigadores holísticos y globales), vinculados a valores socialmente deseables, remunerados en términos de valor de cambio, reconocidos o censurados y construidos en interacción en contextos socioculturales. Como estas son nuestras coordenadas, la investigación ha de caminar entre ellas y sobre ellas, no sobre coordenadas imaginarias o ficticias.

Cuanto más circulares, autorreferentes y endogámicos son los planteamientos, más se favorece el oscurecimiento y más se inhibe la posible utilidad social de la investigación, más expresiva se nos muestra la escasez (pobreza o empobrecimiento) de los recursos de afrontamiento del proceso investigador o evaluador.

El objetivo es, gráficamente, el negativo fotográfico que permita ampliar y diversificar de modo coherente (no estoy defendiendo un tipo salvaje de relativismo), integrar y siempre, explicitar y justificar los recursos de afrontamiento introducidos, ampliando la apertura del abanico de alternativas y posibilidades flexibles y rigurosas a un tiempo, que capten construcciones sociales de la realidad y definiciones de la situación igualmente flexibles y dinámicas. La pretensión investigadora es transcender, con una finalidad proactica, constructivista, rigurosa al tiempo que flexible.

Los cambios en las estrategias son provocados por las demandas de la situación y por las continuas reevaluaciones[30] que se hacen de ellas entre los diversos agentes interesados en los procesos no son estáticos. En investigación, la distinción llevaría a substituir los procedimientos automáticos, algorítmicos por los procesos creativos, heurísticos.

La calidad de una estrategia (su eficacia o idoneidad a la realidad) viene determinada por los efectos de una situación determinada y también a largo plazo. Eso no es impedimento para que pueda hablarse igualmente de "*conceptualizaciones de afrontamiento*" en las que se utilizan criterios predeterminados, que hacen referencia al grado de desorganización o al nivel de madurez para clasificar la estrategia según una dimensión evaluadora. La flexibilidad aludida no es común. Las alternativas o estrategias suelen estar altamente jerarquizadas y sujetas a confrontación superficial, dicotómica y sólo en contadas excepciones, dialógica.

Con esta definición, adaptada a una tarea asumible por la investigación social y la evaluación, se pretende dar centralidad a cómo confluyen los modos en que se afronta la tarea investigadora y la biografía individual y social del investigador, sobre los temas y materias a investigar, el modo de hacerlo, la metodología, las técnicas, la

[30] Con el método de las comparaciones constantes del procedimiento G.T.M.

concepción de la relación sujeto-objeto de conocimiento, los resultados, su difusión, la conclusiones, la utilidad práctica, el potencial reflexivo, las tácticas metodológicas, las estrategias epistemológicas o teóricas, y sobre la retroalimentación de la realidad y de sucesivos procesos investigadores. Un concepto aperturista de paradigma se acerca a la adaptación del concepto.

El papel a desempeñar por las estrategias de afrontamiento.-

He dedicado tanto espacio a la adaptación de la noción de estrategia de afrontamiento, porque su intermediación puede aproximarnos a la revisión del "método científico" en investigación social, con vistas a conseguir paulatinamente el aprovechamiento al máximo de sus potencialidades y a la producción de adaptaciones contextuales que sean reflejo de las realidades empíricas de referencia y de las perspectivas temporales que manejemos en cada investigación y en cada evaluación; no para colocar nuevas etiquetas que diagnostican e identifican problemáticas pero no transforman la acción investigadora.

La estrategia ha de actuar a modo de entrenamiento previo o simultáneo (en el transcurso del proceso investigador-evaluador) para resolver desafíos y tareas, para darles importancia y evitar así la reproducción de la imagen reduccionista de Ciencia, caso de mantenerse determinadas inercias que actúan como parámetros rectores y normativos que regulan el tráfico, que nos llevan a forzar la realidad (como señalaba Ibáñez en páginas anteriores) para que se ajuste a nuestros pre-requisitos, reproducidos en conclusiones cerradas. Las *idees recievées* jalonan la mente de cualquier investigador y pueden convertirse en bloqueos, en inercias incuestionadas ajenas al tratamiento autocrítico de la propia tarea y de la realidad de referencia, amplificando enormemente la percepción, ya de por sí, altamente selectiva.

La necesidad de estrategias de afrontamiento transformadoras o problematizadoras en el ámbito de la cultura científica (desde un pensamiento de segundo orden) parte de la constatación de que el avance científico se dinamiza cuando los investigadores se involucran en la actividad científica real, en sus pros y sus contras, con los actores, desde una orientación constructivista que permita ejercer las facultades imaginativas más allá de donde nos han llevado, bien porque han estado dormitadas o bien porque han sido ocultadas[31] voluntariamente (ceguera discreta).

La(s) estrategia(s) desarrollada(s) ha(n) pasado y pasa(n) por evaluar e investigar como sujeto(s) en proceso y como facilitador(es) de conocimiento. En nuestra especialidad, el adjetivo "transformador" adquiere un significado peculiar. Surcamos un ámbito de interés en el que existe gran margen de maniobra para la investigación, propuesto y afrontado el carácter dinámico del objeto de estudio. "Basta" con tratar de remover inercias, o con afrontar el conocimiento siguiendo las pistas que marca la realidad y su naturaleza para introducir transformación y creatividad en las estrategias, no como un ejercicio en el vacío sino a la medida de la realidad.

Estrategias aplicadas (ejemplos de aplicación).-

André Gunder Frank[32] (Frank, 1993: 383-405) constituye uno de los mejores ejemplos que he documentado de estrategias innovadoras de afrontamiento del proceso investigador. Este autor compuso un artículo sobre los ciclos económicos en el sistema-mundo desde la Edad de Bronce. En un principio, esto supone ya una aproximación

[31] Se asemeja a la imagen de niños zurdos que en tiempos no muy lejanos (en algunos casos) eran obligados por la fuerza a escribir o a realizar todas las actividades manuales con la mano derecha incluso inmovilizando la mano izquierda con cuerdas. Se amputan así posibilidades materiales pero también imaginativas de los infantes. Trasládese a la figura de los investigadores y la analogía está servida, las facultades imaginativas cercenadas o evitadas, oscurecidas.

[32] C.W. Mills[32] es ejemplo de aproximación reversiva a los círculos viciosos.

innovadora (un experimento de ruptura) en un ámbito de análisis teórico (histórico) en el que lo común es remontar el punto de corte para el análisis sociohistórico hasta alrededor del siglo XVII. Y va más allá, no se limita a la recogida de datos que prueben o refuten una hipótesis extraída de un paradigma de investigación asentado (enraizado) sobre un objeto de estudio determinado. Esta estrategia de afrontamiento ejemplifica cómo hay se puede perder el miedo a crear y hacer aparecer nuevos paradigmas, de los que emanen nuevas hipótesis que sean contrastables empíricamente (verificadas, refutadas, parcialmente renovadas, reabiertas) utilizando para ello datos y fuentes de recopilación completamente nuevos, respecto a paradigmas disponibles en paradigmas anteriores asentados, instituidos o poco cuestionados, afectados por ciertos rasgos de clausura, pero no por ello aproblemáticos o exentos de debilidades que precisarían de revisión. Flexibilidad y rigor procedimental no sólo no están reñidos sino que son combinables.

Este artículo es ejemplo de la apertura a la pluralidad de paradigmas. También Feyerabend (Rist, 2002: 282-283) sostiene que sólo puede hacerse avanzar la ciencia elaborando hipótesis que no corresponden ni con las teorías ni con los "hechos" que se consideran establecidos, o más aún -y de manera provocada- "nos hace falta un mundo onírico para descubrir las características del mundo real que creemos habitar". Además, nada obliga a dejarse intimidar por el terrorismo de quienes identifican la ciencia con la verdad... " la ciencia es no es ni más cierta ni más absurda que cualquier otra creencia; es en sí misma, una producción social que varía con el tiempo y no puede obtener ventaja del privilegio de la infalibilidad...".

La simple descripción de esas características del artículo introduce una salvedad, supone ya una aproximación innovadora[33] si consideramos que en el ámbito teórico (histórico) clásico, la aproximación temporal más común es remontar el punto de corte o el origen alrededor del siglo XVII y en un ámbito territorial concreto, Europa Occidental.

Una vez presentada la analogía, es el momento de relacionar el concepto ampliamente definido con el modo de afrontar la investigación social y la evaluación en el proyecto de investigación aquí presentado. Para ello se sigue la secuencia elegida para conceptualizar esta empresa investigadora, desafíos o retos investigadores, objetivos, pilares de la estrategia. Dicha estrategia persigue la utilización y generación de teoría, a partir de buenos datos, recopilados o producidos (por ejemplo, empleando el procedimiento *grounded theory methodology*, y el método de las comparaciones constantes entre los datos producidos y la teoría de referencia, con finalidad aperturista y transformadora).

[33] Recordemos las aportaciones mencionadas (Nickolson y Pollack) sobre la orientación hacia el pasado de la educación y la tendencia a declinar de las sociedades sin imagen del futuro, respectivamente.

PARTE III:

RECURSOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

DE AFRONTAMIENTO

CAPÍTULO 3 + 4:

“A) ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y EMPIRIA EN EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIAL”

“B) RECURSOS DE AFRONTAMIENTO DEL PROCESO EVALUADOR-INVESTIGADOR”

3 + 4 A) ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y EMPIRIA[1] EN EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIAL

Siguiendo el esquema definido de presentación de información, identificadas las problemáticas (1.B), replanteadas en forma de retos o desafíos (1.C) y adaptado el concepto de estrategia de afrontamiento del conocimiento social y evaluativo (CAP. 2) el paso siguiente es "armar" la estrategia de afrontamiento empleando insumos teóricos y metodológicos que serán completados en el marco teórico y en el diseño metodológico, elaborados para desarrollar diseños evaluativos desde la investigación social, y transformados por la práctica evaluativa.

La lógica de presentación (1.B) sigue las problemáticas identificadas (1.C) para introducir la aproximación teórica elegida y justificada como recurso de afrontamiento, completando cada una de ellas con las aportaciones teóricas (conceptos sensibilizadores) y procedimentales que dibujan la estrategia de afrontamiento desarrollada como línea de investigación y evaluación, de manera más elaborada y adaptada a los ejemplos empíricos en el marco teórico y en el diseño metodológico. Los pilares quedan aquí enunciados y, en algunos casos, definidos.

Primero se enfatiza en la necesidad de articular las dimensiones teóricas y empíricas para, seguidamente, acercarnos a otros cimientos o recursos de afrontamiento que se avanzan al marco teórico y al diseño metodológico para la evaluación.

[1] Entre las dimensiones teórica y empírica del proceso de construcción de conocimiento.

DIÁLOGO ENTRE TEORÍA Y EMPIRIA

> *"...La teoría y la empiria son un proceso conjugado de reflexión y de reflexión sobre reflexión, el pensamiento se piensa a sí mismo y piensa el discurso que lo expresan al mismo tiempo que piensa la realidad. Ya no es posible separar la teoría y la empiria, ni el pensamiento del discurso (discurrir y discursear es lo mismo): hacer, pensar y decir es la misma cosa..."* (J. Ibáñez, 1985: 271-272)

En este fragmento de la tesis se pretende conectar la estrategia de afrontamiento[2] con el marco teórico y el diseño metodológico para la evaluación instrumentada con el apoyo de la investigación social.

Uno de los ejes fundamentales de esta tesis doctoral es el horizonte que dibuja el intento constante por articular la teoría y la dimensión empírica, como el problema central, como fragmentación más determinante para el ejercicio de la evaluación desde la investigación social aplicada. Y lo es además, porque en su exposición extensiva se identifican de manera articulada los elementos que componen la estrategia de afrontamiento del proceso evaluativo e investigador (se trata de ampliar contextualizadamente los recursos teóricos y metodológicos de afrontamiento) y se fijan los hilos de los que tirar en el marco teórico y en el diseño evaluativo.

Si la estrategia trata de articular es sin duda porque se identifican niveles de fragmentación. Son estos (a propósito de la investigación social, pero también transversales a la indagación investigadora evaluativa) como ha trabajado Ibáñez y sintetizo aquí:

[2] A caballo entre los dominios teórico, metodológico y empírico.

<table>
<tr><th colspan="2">FRAGMENTACIÓN ‘DE LA SOCIOLOGÍA’:
ESTRUCTURA Y SISTEMA DE LA SOCIEDAD (adaptado de Ibáñez, 1985)</th></tr>
<tr><td rowspan="3">FRAGMENTACIÓN
EN DISTINTOS
NIVELES</td><td>Nivel epistemológico de invención o descubrimiento</td></tr>
<tr><td>Nivel metodológico de construcción
¿técnicas de investigación social como algoritmos[3]? técnicas esencialmente incompletas; la operación técnica, fragmentaria, descompone el mundo en partes, el proceso en momentos
-desequilibrio en el orden del conocimiento y en el de la acción entre totalidad alcanzable y proceso de alcanzarla-</td></tr>
<tr><td>Nivel tecnológico de constatación o prueba
incluye el modo “teórico” (prueba de coherencia lógica de una teoría) y el modo “técnico” (constatación empírica de un hecho o conjunto de hechos); la tecnología permite articular deducción (se atribuye a un ser de una clase determinada los atributos accidentales de esa clase) e inducción</td></tr>
<tr><td>FRAGMENTACIÓN TEORÍA/EMPIRIA</td><td>• Reducción de teoría a empiria y viceversa
• Confusión en un continuo
• Discontinuidad absoluta entre teoría y empiria</td></tr>
<tr><td>FRAGMENTACIÓN INTRA-TEORÍA</td><td>La teoría fragmenta la unidad social del campo, en disciplinas parceladas entre la estructura estática (orden social) y el sistema dinámico. El peligro es doble: 1 creer que todas las ideas tienen contrapartidas empíricas; 2 no considerar la realidad empírica no explicada por la teoría[4].</td></tr>
<tr><td>FRAGMENTACIÓN INTRA-EMPIRIA</td><td>Entre el nivel generativo (de la lengua o la ley) y el nivel fenomenal (del habla o de las reglas o comportamientos que aplican la ley) entre los instrumentos y la dimensión empírica</td></tr>
</table>

[3] Remito al marco metodológico, a la aproximación a las técnicas de investigación social y a la investigación misma, así como la indagación científica evaluativa.

[4] Querer aprovechar “con avaricia” las ventajas de una teoría bien diseñada, como organizadora de las ideas conocidas, pero también de las desconocidas.

El problema de fragmentación entre teoría y los datos (materiales empíricos) es de gran calado y lo destapa, a mi juicio con acierto Antonio Muñoz Molina[5], a propósito de teorías estáticas y realidades emergentes, concretamente de expertos o consultores sobre educación en España y la necesidad o no de reformas educativas...

> *"... **Los expertos están en sus despachos, o en sus consultorías, y conservan intacta la desdeñosa arrogancia intelectual que parece inseparable de su condición, y que ningún dato de la realidad ha mitigado nunca.***
>
> *Los expertos elucubran en su jerga y teorizan sobre el impacto de las nuevas tecnologías, por ejemplo, asunto que les gusta mucho, y puede que no hayan pisado nunca de verdad un aula, o que las pisaran fugazmente en los tiempos en que aún no arreciaba en las aulas el desastre que ellos mismos han colaborado tanto en propagar. Pero, aún así, no tienen el menor problema en enunciar su diagnóstico, en señalar a los culpables, siempre con condescendencia, y a veces con abierto desprecio...*
>
> ***...A esas personas que saben tanto yo les desearía que alguna vez la realidad les obligara a experimentar en carne propia algunos de los infortunios de los que ellos culpan a quienes los padecen, o que simplemente prefieren no ver... me gustaría que algunos de esos teóricos de la educación que tanto desprecio sienten hacia los educadores reales tuviera que enfrentarse durante un cierto tiempo al trabajo en un aula...***
>
> ***Los expertos de todo tipo jamás permiten que la realidad se infiltre en sus construcciones teóricas y tampoco tienen menor interés en la experiencia o en el sufrimiento de las personas concretas..."***

Viene a cuento esta cita para identificar un problema gravísimo (común a la investigación evaluativa y la investigación social) de *falta de conexión entre el mundo empírico y la teoría* que, todo sea dicho, no pasa de ser un ejercicio intelectual vacío si no se nutre de ese mundo[6]. Jesús Ibáñez nos ayuda a delimitar el alcance histórico de la problemática, en este caso en Sociología:

> *"...Tenemos, primero la discontinuidad entre una Sociología menor o nómada o crítica -inspirada en Marx y/o Freud y/o Nietzsche- que ha producido especulaciones teóricas de considerable valor pero (con excepciones honrosas como la de Mills) escasas o nulas aportaciones en investigación empírica, y una Sociología mayor o sedentaria o dogmática que produce investigaciones empíricas de valor, al menos local y transitorio.*
>
> *Segundo, la Sociología mayor o sendentaria o dogmática, una discontinuidad entre la incompetencia de los grandes maestros para la investigación (con excepciones honrosas como la de Durkheim) y la indigencia teórica de los investigadores empíricos)..."* (J. Ibáñez, 1985: 88-89)

[5] MUÑOZ MOLINA, A. (2001): "La culpa de todo", *El País Semanal*, julio 2001, 88.
[6] Ejemplificado por el concepto de 'sinécdoque intelectual'.

El riesgo de simplificación es tal que, probablemente convenga adelantar un antídoto estratégico, la retroalimentación de cualquier proceso de construcción teórica con la realidad empírica, para otorgar a los resultados un carácter provisional, que ha de ser revisado conforme se transforma la realidad que trata de explicar[7]. El apresuramiento teórico y/o metodológico garantizan la simplificación.

> *"...dos tentaciones de simplificación opuestas: los que pretenden saberlo todo enseguida, aplicando notorios estereotipos... sin haber vivido de cerca nada; los que se abstienen, con virtuoso relativismo de cualquier enjuiciamiento o valoración..."* (F. Savater[8], 1999: 17)

Ha debido quedar clara la analogía con las Ciencias Sociales, con la Sociología y con la investigación social (con la evaluación como destinataria), plagadas de problemáticas recurrentes, imperfectas (en la acepción "inacabadas" de este adjetivo) dinámicas, con conclusiones siempre provisionales y abiertas, nunca clausuradas, pero no por ello carentes de utilidad, desde esta postura...

> *"...Una postura teórico-empirista realista, resalta la necesidad en toda investigación del razonamiento lógico (de la teoría, por tanto) como de los demás datos empíricos. Los datos sin teoría son ininterpretables, puesto que los datos no hablan por sí solos; más aún, los datos no existen 'ahí fuera' ni se recogen, sino que se construyen desde una teoría. Pero, por otra parte, la teoría o razonamiento lógico sin apoyatura empírica se convierte en especulación vacía, en filosofía elucubrativa.*
>
> *La necesidad de someterse a un control estricto es particularmente necesaria en el campo de la Sociología, por la especial relación que se produce entre el observador y el observado. El sesgo del observador, que debe reducirse al mínimo con el fin de hacer posibles los principios de la intersubjetividad y de la validez.* ***Son necesarias tácticas investigadoras y la clarificación teórica previa a todo acto de investigación***[9]*"* (Gª Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1995, 17)

Otro síntoma de la fragmentación teoría y empiria tiene que ver con el refugio en las 'fuentes de inventario[10]', utilizadas de un modo exclusivamente reproductor, pueden cercenar esa interacción posible entre empiria-teoría y eliminar la recreación

---

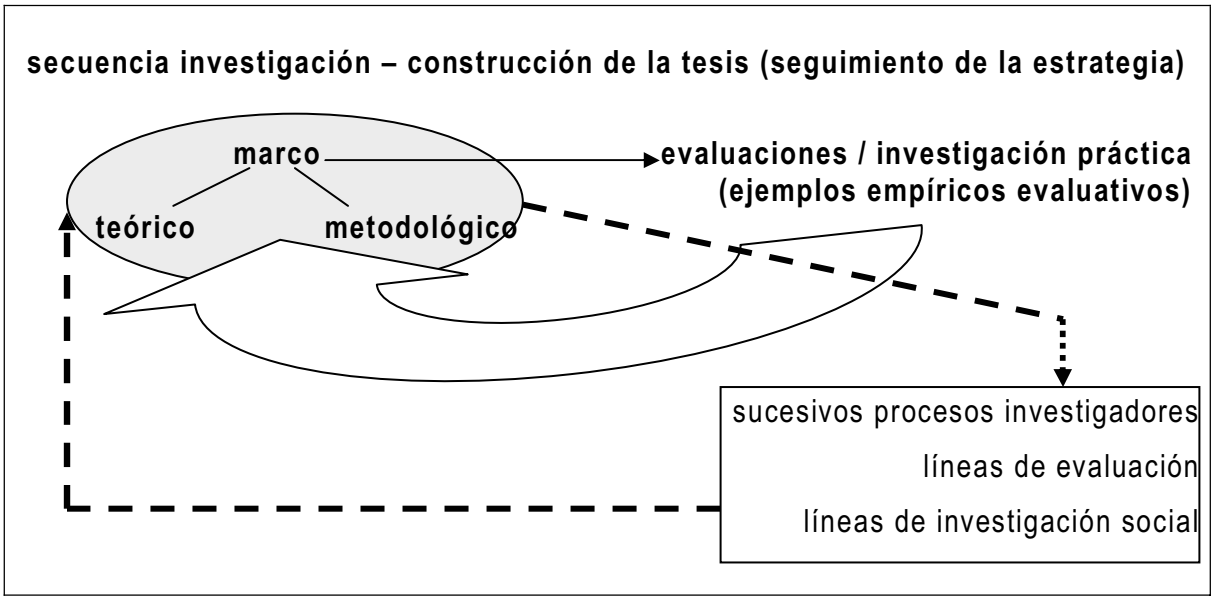
[7] La estrategia de afrontamiento pretende ser un ensayo piloto de articulación.
[8] Fernando Savater (1999): "Colombia agoniza", *El País, 13/11/1999,* 17-18.
[9] La estrategia o estilo de afrontamiento de cada proceso investigador, en mi caso.
[10] Término empleado por J. Ibáñez.

del continuo que las comunica. Ocurre cuando las teorías no permiten que la realidad se filtre en ellas (como denuncia Antonio Muñoz Molina, para quién "el ser humano no está preparado para soportar demasiadas dosis de realidad", para nutrirse de 'fuentes de invención' a la medida de la naturaleza cambiante de la realidad), del mismo modo en que el análisis descontextualizado de datos desprecia las aportaciones interpretativas de las teorías, se blinda frente a ellas[11], detrás de la creencia de que los datos hablan por sí solos (actúan automáticamente las regrabadoras de la analogía construida páginas atrás)...

> *"...cuando un autor se pone a escribir, sus ojos están fijos en la biblioteca. El referente de su discurso son los otros libros, y no la realidad... Cuando la memoria social empieza a depositarse en bancos de datos, los componentes relacionales desaparecen a favor de los componentes objetivos, y el juego se desplaza de la dimensión semántica a la dimensión pragmática. Las manos del autor están fijas en los bancos de datos: no hay otra realidad, se trata de manejar esos datos. El acento se desplaza desde la teoría (un modo de ver) a la técnica (un modo de hacer)..."* (J. Ibáñez, 1985: 313-314)

El diálogo teoría-empiria (apoyado en el procedimiento G.T.M. posteriormente trabajado) ayuda a hacer más comprensible la investigación practicada que simultáneamente ha facilitado, afrontando los obstáculos que sugieren cierta creatividad comparativa y pluralista en el empleo de referencias teóricas y creativa en el plano metodológico. El proceso se resume gráficamente así:

[11] "...La Sociología y la Psicología son dos perspectivas planas o proyecciones marginales de una ciencia posible que se refiera al estrato psicosocial. El nivel psicosocial articula un polo social y un polo psíquico, pero la Psicología enfoca el polo psíquico extrayéndolo del contexto social y la Sociología enfoca el contexto social extrayendo de él a los seres humanos..." (J. Ibáñez, 1985: 95).



Es objetivo de esta tesis, someter a control y adaptación los trabajos de campo al marco teórico-conceptual-metodológico y viceversa (bidireccional), intentando asumir con todas las consecuencias el rol del investigador aludido en el párrafo anterior.

Así, los ejemplos empíricos evaluativos que sustentan los procesos de análisis y la producción de teoría (y su revisión), se adaptan a los objetivos investigadores y a los análisis que componen el cuerpo metodológico-empírico de la investigación evaluativa.

La falta de articulación entre teoría y empiria conduce a la reproducción de la violencia científica-cultural, encarcela las reflexividades posibles y arroja la llave del carcelero muy lejos. Bajo estas coordenadas, la crisis de la teoría (muy importante para la crisis general de la Sociología y también diagnosticada para la evaluación) incide en la proliferación de deconstrucciones ideológicas (Foucault es uno de los ejemplos más difundidos), en las más diversas manifestaciones investigadoras[12].

[12] J. M. Tortosa, refiriéndose a las teorías sobre desarrollo sostiene: "...las 'deconstrucciones' posmodernas del desarrollo, mostrando el fracaso de las grandes teorías o incluso la futilidad del concepto mismo de desarrollo..." (Tortosa, 2001: 157)

En esta tesis, el entramado teórico-conceptual, así como el metodológico-procedimental acude a fragmentos de los clásicos[13] (léase Weber -como precursor de la Sociología reflexiva y de las Sociologías interpretativas-, Simmel, Schutz, Cicourel, Garfinkel, Goffman) pero se trata de articularlos como algo más que un simple intermediario secundario entre la realidad objeto de estudio-evaluación y la actividad investigadora y evaluativa desarrollada, o en una sucesión más o menos afortunada de citas convidadas como aportes estéticos o doctos. El esfuerzo de sistematización articulada entre teoría y empiria, entre teoría e investigación o evaluación prácticas como metáforas de un proceso indivisible, compete al apartado siguiente, que adaptada al contexto investigador concreto del enfoque *grounded theory methodology*, por su aportación a la coherencia del tipo de investigación evaluativa practicada y a las estrategias de afrontamiento del proceso investigador creadas al efecto. Sucesivas experiencias evaluativas, muestran la relación entre las distintas concepciones *a priori* de la práctica investigadora, de la relación sujeto-objeto de conocimiento y las diversas estrategias de afrontamiento o las tareas investigadoras que se emprenden.

Esa aportación parte de la convicción teórica y práctica de que la teoría exclusivamente especulativa, ('estilo intelectual teutónico' para Galtung -Galtung, 1995: 103-, aunque con ejemplos anglosajones como la teoría del sistema social de Parsons) naufraga en resultados y en aplicabilidad, como lo hace la pura empiria sin teoría (al 'estilo sajónico'). Los análisis de información estructurados por el marco teórico y los diseños metodológicos, maduran para conseguir cierta eficiencia comunicativa buscada por el investigador-evaluador. Esta situación es perfectamente coherente con el paradigma de conexión entre teoría y empiria seleccionado (una adaptación específica del mismo), conocido como *grounded theory methodology*.

[13] También el ámbito de la evaluación.

ADAPTACIÓN DEL PROCEDIMIENTO GROUNDED THEORY METHODOLOGY[14]: ARTICULACIÓN TEORÍA/EMPIRIA

A finales de los 70s las *grounded theories* se posicionaban frente a las teorías funcionalistas y estructuralistas (Parsons, Merton, Blau[15]) especulativas y deductivas, a juicio de Glaser y Strauss[16], para legitimar la investigación cualitativa. El rechazo fue casi automático, con el argumento de que "con esta metodología es imposible someter las teorías a una verificación adecuada, estándar". Sin embargo, la metodología "grounded theory" logró momentos de mayor difusión y nuevos practicantes en EE.UU. y el Reino Unido, entre investigadores inclinados hacia el cualitativo[17].

La G.T.M. es una metodología general, un modo de pensar sobre los datos, para conceptualizarlos. Posteriormente se ha combinado con otras metodologías, incluso cuantitativas[18], en Sociología, Psicología y Antropología[19] ("Applying Grounded Theory").

Este procedimiento guía del diseño metodológico y del modelo investigador puede favorecer el afrontamiento de uno de los retos más urgente, el de la articulación entre la teoría y la empiria. Y puede hacerlo en combinación con las aportaciones de Cicourel (integración de micro y macrosociología) o de Pablo Navarro (el holograma social) dado que facilita la conexión entre el marco teórico y el diseño metodológico, entre la experiencia investigadora concreta, local, contextualizada, y aspectos macro, la construcción de teoría social, o evaluativa.

---

[14] En adelante se resumirá con la notación "G.T.M.".
[15] Origen opositor tan común en nuestro entorno investigador.
[16] Creadores y sistematizadores del procedimiento.
[17] Los primeros ejemplos fueron los sociólogos médicos que estudian casos de moribundos en hospitales, aunque como metodología, se ha probado adaptable al estudio de cualquier fenómeno social y ha producido teoría conceptualmente rica.
[18] Triangulación metodológica.
[19] Triangulación de disciplinas.

Etimológicamente, las acepciones[20] más adecuadas al contexto investigador evaluativo del concepto, *grounded* significan:

-*ground*: tierra, terreno, raíz, enraizado, que brota de...
-*grounding*: conocimientos básicos;
-*groundless*: fundamento, fundamentado, (...) léase con aterrizaje en los datos.

En evaluación se cuenta con procedimientos análogos, salvando las distancias, que podemos enmarcar (no sin riesgo) bajo la etiqueta *Theory Driven Evaluation*[21], que implican la presencia de principios teóricos (con incidencia central sobre los criterios) que guían la recopilación de información contrastable y el análisis evaluativo de la misma. En ambos casos son guías, no instrumentos que fuerzan el análisis en detrimento de los datos, y persiguen la generación de teoría para sucesivas investigaciones o evaluaciones.

Aportaciones del procedimiento G.T.M. al proceso evaluador e investigador.-

Lo que se persigue es el aterrizaje investigador, inmerso en el contexto, que deja que la realidad penetre en las teorías y en el proceso investigador evaluativo.

En términos gráficos y prácticos, este procedimiento apuesta por una metodología alejada del estilo intelectual sajónico, concentrado exclusivamente en la producción de datos desprovistos de cualquier teoría (la creación de teoría tampoco es el objetivo central de esta forma de afrontar la investigación); supone la fusión del estilo teutónico, muy fuerte en la generación de teoría, con el sajónico, potente en la calidad de los datos que produce. El intento de integración de las dimensiones teórica y empírica es la idea que resume este procedimiento.

---

[20] Collins (ed) (1995): Dictionario Collins Concise, Barcelona, Grijalbo
[21] DENZIN & LINCOLN (1994), 221.

Sin grandes alardes ni pretensiones, supone trasladar con naturalidad a la práctica investigadora una estrategia previa -que no cerrada- que busca la articulación del papel de la teoría en el diseño de la investigación y en la recopilación de datos. El paso siguiente es reformular la teoría[22] a la luz de la práctica investigadora protagonizada junto a los actores sociales que construyen la realidad.

> *"...la investigación cualitativa contribuye a la investigación básica por medio de la 'grounded theory' (Glaser and Strauss. 1967), esencialmente una estrategia inductiva para generar y confirmar teoría, que emerge de una inclusión, implicación y contacto con el mundo empírico (muy vinculado a la etnografía y a la fenomenología)..."* (Denzin y Lincoln, 1994: 275)

Puede parecer una tremenda obviedad o una redundancia innecesaria dedicar espacio a una cuestión tan evidente como esta pero, como se identificó en el epígrafe dedicado a las debilidades y retos, la debilidad teórica sigue siendo una laguna reconocible de la investigación social y de la evaluación, que se sigue arrastrando en prácticas extremas, en la pura teoría especulativa, o en la pura empiria concentrada en exclusiva en los datos.

Mi aproximación e interpretación adaptadas de la G.T.M. no es ni exclusivamente inductiva ni cualitativa (creo que tampoco lo es para sus creadores sino para una parte de sus intérpretes) se resume en el proceso de retroalimentación simultánea, inseparable en el tiempo, entre la teoría y la empiria (la experiencia investigadora concreta, sea cualitativa, cuantitativa o una combinación de ambas), en una etiqueta que identifica una de las estrategias investigadoras posibles. Teoría y empiria se funden en una realidad sincronizable (probablemente no sincronizada en la práctica investigadora más estable y globalmente asumida) hologramática, que disuelve la separación entre el carácter micro y macro de las realidades y de las aproximaciones

[22] Teoría sobre la realidad analizada, teoría sobre el proceso de investigación (producción de conocimiento).

investigadoras. La teoría anida en el mundo empírico y la recopilación de datos sobre éste anida en la teoría; ambas cuestiones son simultáneamente la madre, el nido y el alimento para la otra, mantienen una conversación y un hilo de unión cotidianos.

La adaptación de la perspectiva G.T.M. para mis experiencias de investigación social y de evaluación, tiene su origen en el repaso que A. Strauss y J. Corbin realizan de la misma[23] y en el tratamiento del artículo original en el que se acuñó el término[24].

En ambos casos, en investigación social y en evaluación, esta perspectiva invita al contraste sobre la marcha, en tiempo real, de los trabajos del campo, de los datos recopilados con el marco teórico de referencia seleccionado. Al mismo tiempo el marco está abierto a la modificación y al perfeccionamiento conforme se pone en relación con los hallazgos concretos de la investigación en curso. En evaluación, se relaciona con el carácter absoluto o relativo de los criterios y con las posibilidades de retroalimentación hasta bien avanzado el proceso evaluativo en curso.

Esta metodología lo es de comparación constante. Trata de sincronizar la investigación microsociológica concreta (desde la realidad cotidiana, desde los datos, hacia los conceptos y la teoría más general) y la teoría sociológica general, macro, que piensa las estructuras como estructuras y los sistemas como sistemas.

El dibujo que completa está práctica, sus procedimientos, estuvieron ya en mi práctica investigadora evaluativa (una versión muy personal) sin ponerle ninguna etiqueta y sin haber leído gran parte de las fuentes sobre reflexividad, Sociologías Interpretativas, o sobre G.T.M.[25].

---

[23] STRAUSS. A y CORBIN, J. (1994), 273-285.
[24] GLASER, B. y STRAUSS, A.L. (1967).
[25] Siempre supone una grata sorpresa leer en fuentes a las que concedes prestigio y credibilidad, en trabajos investigadores rigurosos, en formalizaciones de gran calado, expresiones en las que parcialmente se sistematizan temas, tópicos o problemáticas en las que has estado trabajando y que has perseguido y persigues. Este tipo de fuentes actúa como insumos, apoyos, acicates o contrastes favorables para combinar cierta frescura de partida con la efectividad comunicativa e investigadora que se busca con la redacción y defensa de una tesis doctoral.

En origen, G.T.M. es una "metodología general para el desarrollo de la teoría que se extrae de los datos sistemáticamente recopilados y analizados. La teoría emerge de la investigación real, y lo hace a través de una continua interacción entre el análisis y la recopilación de datos". Fue concebido como un enfoque analítico, como un método general -constante- de análisis comparativo, para aumentar la efectividad de la metodología y abrir espacios de creatividad en la investigación evaluativa. Esta metodología prevé dos alternativas (muy útiles en el caso de la evaluación):

a) generar teoría a partir de los datos;

b) aprovechar teorías ya existentes que se han mostrado apropiadas en ese área de investigación, para reelaborarlas y modificarlas conforme aparecen nuevos datos que las refuerzan o contradicen parcialmente[26].

También prevé que los investigadores introduzcan teorías basadas en sus investigaciones previas -que consideren relevantes o pertinentes en la investigación en curso- para transformarlas, si así lo aconsejan los datos. En mi caso, se asemeja a la elaboración de criterios evaluativos partiendo de teorías existentes (en Sociología y Psicología de las organizaciones, en Psicología social) así como de teoría construida en interacción con la realidad evaluada, sin pretensiones nomotéticas.

No me declaro, ni lo soy, un seguidor totalmente fiel de este procedimiento metodológico G.T.M. (en su exclusivismo cualitativo e inductivo) sino una especie de "advenedizo" que se nutre (sintoniza con), en una versión matizada, de procedimientos mostrados como útiles en la práctica investigadora y más coherentes (en combinación con muchas otras prácticas y fuentes) con la definición de la realidad acotada, y con la

[26] Por ejemplo las fuentes sobre innovación en las organizaciones para la evaluación de la organización Claver o sobre Sociología y Psicología de las organizaciones para la evaluación del Centro Loyola de Alicante.

estrategia de afrontamiento propuesta, para estar, en la medida de nuestras posibilidades, a la altura de la realidad social que tratamos -parcialmente- de conocer y de su naturaleza.

La vía estrictamente inductiva, purista, es estéril, incluso puede ser intrascendente en la producción de teorías (puro empirismo). Sin embargo, con la G.T.M. las teorías emergen del análisis de los datos guiado por la teoría, análisis en el que se vuelcan los investigadores que aplican este procedimiento metodológico[27]. La inducción construye el camino, pero no es inseparable de la percepción de un holos (o varios, según la perspectiva taoísta) de un contexto también activo. El propio Strauss sostiene que la teorización enraizada implica inducción, deducción y verificación. La concepción del holograma social contrapesa las tentaciones inductivas.

Para que resulte operativo en mis evaluaciones, introduzco modificaciones que considero realistas y equilibradas al contexto investigador, respecto a la rigidez original que se presupone, probablemente "impuesta" por el mito de la G.T.M. exclusivamente cualitativa, como reducto extremo.

Las fuentes de datos más empleadas desde la G.T.M. en un contexto cualitativo (en común con otras metodologías cualitativas) son: entrevistas, observaciones de campo, documentos (diarios, correspondencia, autobiografías, biografías, informes históricos, novelas costumbristas -literatura realista-, periódicos) y otros materiales de los medios de comunicación de masas.

El estilo de recopilación de datos es extensivo, se interrelaciona con el análisis teórico que busca verificar "hipótesis flexibles" (criterios relativos en evaluación), para buscar relaciones estables entre conceptos. Este estilo, puede ayudar a especificar

[27] Este planteamiento puede ayudar a transcender la debilidad identificada en epígrafes anteriores sobre la ausencia de teorías para interpretar los datos producidos o para contrastar datos sobre la realidad con criterios teóricos.

condiciones y consecuencias en cada nivel de la escala de observación sociológica, desde lo más "macro" hacia lo "micro" para integrar ambos en la teoría resultante. La finalidad es contribuir a enlazar la teoría con la investigación empírica.

Las conclusiones y las teorías son, por supuesto, abiertas, dejan el camino abierto para su desarrollo, supeditado a la producción de nuevos datos. Este es otro punto a imitar para la estrategia.

Los interrogantes comunes, que se suelen plantear, no son ajenos al contexto de las relaciones de poder[28] que enmarcan las prácticas sociales. Valgan algunos ejemplos: ¿qué significa "poder" en cada situación y bajo qué condiciones específicas se ejerce? ¿cómo se manifiesta, por quién se ejerce, cuándo, dónde, cómo, con qué consecuencias, sobre quién, para qué?

Las relaciones de poder, frecuentemente asimétricas, tienen incidencia sobre la calidad y las características de los datos recopilados (también sobre el volumen), aspecto este que no puede ser obviado desde una perspectiva investigadora de segundo orden, y especialmente desde las prácticas evaluativas. Una adecuada combinación del paradigma interpretativo y del paradigma crítico, prueba la diversidad de formas de aplicar el procedimiento G.T.M.

Además, el conocimiento está estrechamente ligado al tiempo y al lugar, al contexto.

La suma de una adaptación particular de este procedimiento y la combinación metodológica (triangulación) tiene su incidencia en el desarrollo de las prácticas investigadoras evaluativas presentadas en esta memoria de tesis; en cada contexto advertí que el mejor modo de investigar cada realidad encajaba con este tipo de

[28] La Investigación Acción Participativa y el análisis cualitativo de redes sitúan este tipo de interrogantes en su centro. La capacidad de los actores constructores de la realidad social no es simétrica.

estrategias metodológicas, de manera que simultáneamente iba creando y adaptando el marco teórico y revisando el metodológico, así como la definición teórica de la realidad.

La creación de la teoría (de criterios evaluativos) es una forma más de interpretación de datos cuantitativos y cualitativos, que puede producir resultados útiles o significativos, desde un procedimiento de apertura constante a la realidad, a su interpretación teórica, sin aislarla de nuevos contactos con la dimensión empírica. No se diferencia el contexto de descubrimiento y el contexto de justificación. Dicha diferencia apunta a una situación que en la práctica no se presenta jamás; no es otra cosa que una paralización temporal del proceso de investigación, temporalmente descontextualizada. El proceso es indisoluble en la práctica, aunque no está de más explicitarlo, en cada proceso evaluativo o investigador.

--Resumamos las ideas clave del procedimiento práctico G.T.M.[29] a modo de aportaciones a tener en cuenta.

Se trata de un procedimiento basado en el método de comparación constante (MCC) de la teoría con los datos, en el curso de investigaciones marcadamente cualitativas, o dicho de otro modo, que asumen la reflexividad en investigación, sin descartar la triangulación cuantitativa; el esfuerzo de categorización-teorización es simultáneo al proceso investigador, a la producción y tratamiento de datos, y debe ser comunicado a los actores para su validación intersubjetiva.

> *"...si el analista desea solamente generar ideas teóricas, nuevas categorías y sus propiedades, hipótesis... no puede confinarse a la práctica de codificar primero y luego analizar los datos ya que* ***en la generación de teoría, está constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas al tiempo que revisa su material****..."* (Denzin: 1994, 347)

[29] VALLES, M.S. (1997), 346-357.

Ese proceso (G.T.M.) se apoya en dos términos, categorías y propiedades:

- las categorías engloban información diversa alrededor de un denominador común.
- las propiedades actúan como subcategorías.

Tanto categorías como propiedades son herramientas analíticas y conceptuales teóricas, no sólo clasificatorias, también relevantes para la construcción de teoría. Con estos contextos, clasificación (de modo análogo con los criterios evaluativos, que pasan a teorías de referencia para futuras empresas evaluativas) y teorización se funden en un único proceso.

El objetivo transciende el propio del método científico tradicional, es decir, la verificación de hipótesis, para concentrarse en la generación de teoría. La aproximación es inductiva, si no impone modelos interpretativos previos a los datos, por eso se trabaja con un tipo inicial de codificación la *codificación abierta*...

> *"...el objetivo de la codificación [abierta] es abrir la indagación...* ***la codificación está enraizada tanto en los datos sobre el papel como en los datos de la experiencia, incluido el conocimiento de la literatura técnica que el analista trae a la indagación***[30]*.*
>
> *...Este enraizamiento en ambas fuentes de datos previene a los investigadores de una excesiva inmersión en los materiales... y les lleva a pensar en términos de conceptos y sus relaciones (...).*
>
> *El distanciamiento conceptual debe ocurrir para desarrollar entendimiento teórico y teorías acerca de los fenómenos reflejados en los materiales. La codificación abierta rápidamente fuerza al analista a fracturar, a romper los datos analíticamente, y conduce directamente a la excitación y al inevitable beneficio de la conceptualización enraizada..."* (Denzin: 1994, 349)

Si los criterios evaluativos se apropian del proceso, el campo y la información recopilada no pueden escapar de ello, se asfixian las posibilidades del proceso evaluativo, la estrategia de afrontamiento "regrabada".

[30] En claro paralelismo con los procesos evaluadores propuestos.

Los datos de la experiencia son datos recreados en la mente del investigador o del evaluador, tomados de sus experiencias personales, de su experiencia investigadora y de las fuentes que ha consultado en la literatura especializada, como ha ocurrido en las evaluaciones practicadas.

Con este tipo de codificación se buscan propiedades de manera activa y sistemática, apoyadas en notas de análisis e interpretación. Las ideas registradas son codificadas, mientras que codificación, análisis y recogida de datos son complementarios (sin desechar otras perspectivas, no únicamente las del evaluador).

A partir de una categoría, el analista busca recoger la gama completa de propiedades atribuibles a ella, las condiciones que introducen variación, interacciones de los actores, sus estrategias y tácticas, las consecuencias más importantes[31].

El paradigma de la codificación[32] es para Strauss un proceso de búsqueda activa de propiedades que incluye los cuatro elementos: condiciones, interacciones, estrategias-tácticas y consecuencias.

En este proceso de codificación abierta (originalmente inductivo) es importante la codificación axial, el análisis intenso de una categoría siguiendo los elementos del paradigma, para desvelar las relaciones entre esa y otra u otras categorías y subcategorías. El paso siguiente es la integración de categorías y propiedades.

El poder de puntuación reside en la capacidad para convertir esas categorías en categorías analíticas o en criterios evaluativos. Cuanta mayor interacción se produzca entre el investigador y los actores protagonistas, la riqueza del proceso creativo irá creciendo en potencialidad explicativa y actualización.

Si se introduce esta posibilidad, podemos hablar de *códigos in vivo*, próximos a los significados socialmente atribuidos (emic más etic), contrastables en dinámicas

[31] De modo análogo a como se ha practicado la evaluación.
[32] Interpretativa (Patton) o de traducción (Alonso).

grupales de devolución de "hallazgos no cerrados", que completan el ciclo investigador evaluador.

En caso contrario, el investigador tiene muchas probabilidades de fracturar[33] los datos a la luz de su "imaginería", consiguiendo que el código cobre vida propia -sea ilustrativo en sí mismo- y se aleje de los datos, en beneficio de mayores cotas de elaboración teórica o conceptual en determinados campos de las Ciencias Sociales, perdiendo su principal referente, amputando de raíz las posibilidades creativas de las estrategias, impidiendo que los datos penetren en la teoría.

Si se sigue el procedimiento, categorías y propiedades pasan a ser integradas en la teoría, cuyos elementos son, desde esta perspectiva (substantiva -códigos in vivo- o formal -códigos del investigador-) esas categorías, las propiedades de las teorías y las hipótesis.

Las hipótesis son respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales, por ello las comparaciones son constantes y buscan generar tanto categorías como relaciones entre ellas, verificables (que no "testables") durante la investigación. El proceso va adquiriendo crecientes dosis de densificación…

> *"...Al principio, nuestras hipótesis pueden parecer inconexas, pero conforme emergen las categorías y propiedades se desarrollan en abstracción, y comienzan a conectarse, la acumulación de interrelaciones forma un armazón teórico central integrado -el núcleo de la teoría emergente- (Glaser & Strauss, 19667:40)* [Denzin: 1994, 353]

En evaluación, simboliza el proceso de ir haciendo más densa la evaluación, "atacando" las problemáticas centrales por medio de los criterios, y recopilando información de calidad para su contraste evaluativo, que se plasma en el informe final de evaluación.

---

[33] En la línea que se atribuye en otras partes del texto de Antonio Muñoz Molina.

El trabajo analítico de integración de categorías y sus propiedades desarrolla la teoría conforme las diferentes categorías y sus propiedades se van asociando (sedimentando) por medio de las comparaciones constantes que cuentan con el sentido teórico del analista. El trabajo sigue las operaciones de codificación (abierta, axial, selectiva), registro de reflexiones sobre el análisis e interpretación categoría a categoría y diseño de esquemas y gráficos de integración. La interpretación y la traducción analíticas están relacionas con este procedimiento hermenéutico.

La delimitación teórica no es arbitraria, se rige por dos criterios:

a) *Criterio de parsimonia* (economía científica): con el mínimo de conceptos y formulaciones alcanzar la máxima capacidad de explicación y comprensión de los fenómenos; con el método de comparación constante se buscan categorías centrales a través de la codificación selectiva, hasta reducir las categorías o agrupándolas en categorías que aglutinan varias en una sola. La teoría se integra paulatinamente si seguimos el criterio;

b) *Criterio de alcance* ('scope'): la generalización está controlada por el referente empírico, evitando tentaciones de ampliación no apoyada por los datos; bien justificado por datos empíricos, introduce posibilidades de generalización de la teoría substantiva.

La evaluación, en algunas de las aproximaciones, incluye procesos de teorización; de hecho, evaluación ¿no podría considerarse, en cierto modo como una teorización -con fecha de caducidad-?

Por su parte, la investigación es, en su mejor condición, una *interacción* entre teorías nuevas (que se enuncian de una manera explícita) y viejas formas de ver las cosas que se han infiltrado en el lenguaje de observación. De ahí que se produzca la distinción entre *términos observacionales* y *términos teóricos*. Observación y teoría actúan como par indisoluble.

3 + 4 B) RECURSOS DE AFRONTAMIENTO DEL PROCESO EVALUADOR-INVESTIGADOR (PILARES DE LA ESTRATEGIA DESARROLLADA)

OTROS CIMIENTOS PARA EL AFRONTAMIENTO DE LOS DESAFÍOS/PARADOJAS

1 Pluralidad de paradigmas.-

Los co-directores de esta tesis han incidido, en repetidas publicaciones y ponencias, en las ventajas comparativas del pluralismo teórico, metodológico y paradigmático:

> *"...Entre el monoteísmo y el cinismo está la posibilidad de un enfoque pluralista o perspectivista, tampoco exento de dificultades, pero que persigue encontrar qué aporta cada una de las teorías a la comprensión del fenómeno en cuestión, bajo qué condiciones pueden hacerse compatibles y qué tipo de formulaciones puede englobarlas a todas ellas..."*
>
> *"...Pero no hacen falta argumentos tan extremos; basta someter a análisis concreto una situación concreta y ver qué sucede con las teorías al uso..." "...qué aporta cada una de las teorías para la comprensión..."* (Tortosa, 2001: 144 y 147)

Ante relación entre el objeto observado y el observador de la que habla Tortosa (Tortosa, 1999: 79), no está de más plantearse la posibilidad de considerar que las diferencias procedan de quienes miran y de los sesgos que introducen, más que de aquello que ven. Las causas de las percepciones sesgadas son objeto central para la perspectiva del segundo orden, no para tomar partido militante por la perspectiva desideologizada, sino para afrontar la presencia de los valores en investigación social. Al respecto, Daniel Gil platea como mecanismo de control el cuestionamiento sistemático junto al contraste de los aspectos que, a pesar de no ser más que conjeturas son considerados como resultados científicos estables. La estrategia pasa por desenmascarar y hacer aflorar esos sesgos, introduciendo rupturas -si es

necesario-, buscado datos contrastables y de calidad replicable. La práctica investigadora tiene por objeto contrastar en qué medida percepciones generales, teorizables (cada teoría qué porciones de realidad explica) son o no sustentadas por evidencias empíricas -cuasi-experimentos- por los datos producidos en y con el proceso investigador.

Las estrategias puestas a prueba, buscan el pluralismo paradigmático, epistemológico, metodológico y teórico, a propósito de la evaluación, pero no indiscriminadamente, pensando que esto garantiza nada por sí solo.

En el caso de la teoría, el pluralismo es también recomendable por el "papel reflexivo" que desempeña...

> *"...si las teorías cambian la realidad, entonces deberíamos interesarnos por los factores que ejercen influencia desde las teorías...*
> *...¿qué porcentaje de nuestra formación de la teoría es reflexión y qué parte es construcción de la realidad? Y, si construimos la realidad, en parte, mediante la elección de una teoría ¿no deberíamos preferir la teoría que nos dé la mejor realidad?..."* (Galtung, 1995: 190-191)

La elección de teorías y conceptos de referencia (partes substanciales de la estrategia de afrontamiento) nos dice mucho sobre el tipo de conocimiento que buscamos, sobre aquello que valoramos como relevante y sobre cuál es la perspectiva que de la realidad se tiene, que se ha ido construyendo en interacción bidireccional y transaccional con la práctica investigadora evaluativa, con la vida social, con los actores sociales, con las fuentes bibliográficas, con otros investigadores, etc.

Acotando bastante más el papel reflexivo de la teoría, una teoría es toda forma simbólica modelada en forma de lenguaje natural o artificial (Galtung, 1995). Una buena

teoría encuentra su cualidad intelectual más relevante cuando organiza una variedad de ideas existentes y produce otras nuevas.

La teoría se desarrolla a partir de la práctica; no es muy aconsejable construir explicaciones a distancia sin haber vivido, evaluado o investigado de cerca nada. Y a pesar de la experiencia, el inconveniente está[1] en el doble peligro de creer que todas las ideas tienen contrapartidas empíricas y en no considerar la realidad empírica no explicada por la teoría (queremos aprovechar "con avaricia" las ventajas de una teoría bien diseñada, como organizadora de las ideas conocidas pero también de las desconocidas) y forzar la realidad a la medida de nuestros modos de ver. En demasiadas ocasiones, como denuncia A. Muñoz Molina es engorroso modificar una teoría hija tuya, que supuestamente ha quedado tan redonda, perfecta o isomorfa con la realidad, al igual que ocurre con las metáforas, con las analogías, con las tipologías o con el análisis de los ciclos económicos.

> *"...Una buena teoría no debería nunca dejarnos con la idea de que el mundo está hecho de una vez por todas. Una buena teoría siempre tendrá algunas cajas vacías para la realidad que todavía no está allí, para la realidad potencial en oposición a la realidad empírica. De hecho, la teoría debería servir de puente de lo empírico a lo potencial..."* (Galtung, 1995: 184)

Es recomendable distinguir, en consecuencia, entre la teoría formal, impuesta artificialmente sobre la realidad y la teoría substantiva, que realmente explica parte de la realidad, que la representa y está abierta a incluir en ella las transformaciones dinámicas que sin duda van a producirse.

[1] Plantear las cuestiones bajo esta perspectiva responde a la estrategia de segundo orden.

2) Definición del objeto de estudio sociológico y evaluativo.-

> *"...La mayor victoria para cualquier disciplina, aquélla con la que conquista definitivamente* ***su territorio epistémico propio****, es la victoria* contra *la intuición espontánea de su objeto. Son nuestras propias capacidades intuitivas espontáneas las que, en los estadios iniciales de una ciencia, se yerguen como un obstáculo casi infranqueable en el camino del acceso teórico al objeto de tal ciencia. Pues todo aquello que esa intuición conoce y comprende a su manera, aparece de entrada despojado de la condición de problema teórico. La intuición, ciertamente, proporciona una base irrenunciable para la teoría, pero sólo permite el triunfo de ésta en la medida en que es antes negativamente transcendida desde la instancia teórica..."* (P. Navarro, 1994)
>
> *"...pues puede ocurrir que en otras ciencias (bien por su objeto material, bien por su objeto formal, bien por ambos) no se den esas peculiaridades de la física de modo que el cientifismo resulte ser un lecho de Procusto. Es decir, las preguntas serían más bien las siguientes:* ***¿no será que el objeto de esta ciencia no se deja atrapar, o al menos no totalmente, en un lenguaje formal? ¿Cuáles son las características de un objeto científico que hacen útil la aplicación de lenguajes formalizados****..."* (Lamo de Espinosa, 1990: 20)

La "sombra[2]" cientifista, toca de lleno una idea conectada y de gran relevancia. *¿Cuál es el objeto de la investigación social?* Aprovechar esa sombra o bien huir de ella puede conducirnos hacia aquello que no es ni su objeto, ni de su incumbencia directa. No obstante, la tarea no es tan sencilla o simplista como contrarrestar los estándares de la Ciencia Natural con el negativo fotográfico. La simple oposición no consigue definir, caracterizar o desarrollar lo propio, por aislamiento. Esa tarea toca de lleno las posibilidades científicas de las evaluaciones y se emprende en el dominio teórico (PARTE IIIa, capítulo 3).

Otro de los pilares del trabajo investigador pasa por definir la realidad social objeto de estudio, para la investigación social, pero también para la evaluación, que ha de contar con realidades sociales como materia prima evaluable[3]. Los materiales teóricos para completar la definición se concretan específicamente en el apartado "El problema de la realidad y la teoría del objeto social: investigación social en busca de correlato empírico" del marco teórico para la evaluación.

---

[2] De las Ciencias Naturales.

[3] No es un maná que surja espontáneamente sino realidades social y comunicacionalmente construidas.

3) La incorporación de los valores en las estrategias de afrontamiento.-

> *"...Una ciencia no puede ser plenamente científica o sólo ciencia, y menos una Ciencia Social (pero todas las ciencias son sociales o tienen un componente social). No hay ni científico plenamente neutral ni ciencia plenamente desinteresada..."* (J. Ibáñez, 1985)

Parafraseando a Ibáñez, "las Ciencias Sociales son unas ideologías de la ciencia" (J. Ibáñez, 1985: 87). Esta cuestión no es menor ni subsidiaria, menos si cabe en este caso, cuando la investigación social se retroalimenta y es retroalimentada por la evaluación, la neutralidad valorativa debe ser enfocada de modos no tradicionales.

La apertura hacia el pluralismo que parece caracterizar la etapa posmoderna o posempirista de la Ciencia Social, no ha significado, en modo alguno, la transcendencia de la *carga valorativa* que atribuye a determinadas perspectivas investigadoras el apelativo, la denominación de origen, de científica o no científica, o incluso pre-científica o filosófica, ya aludida en este texto.

> *"...para que sus resultados sean realmente válidos tienen que ser totalmente independientes de cualquier característica relacionada con la naturaleza carnal de los científicos"* (T. Ibáñez, 1995: 36)

Señala I. Stengers[4] que con demasiada frecuencia no somos más que prisioneros de lenguajes y estilos de afrontamiento del conocimiento sumamente formalizados. Esta autora diserta sobre cómo la neutralidad no es absoluta ni en el caso de la Física en la que influyen el sujeto de conocimiento, la biografía social, intelectual y mediática, variables, todas ellas, que ayudan a dibujar de modo suficientemente fidedigno y previsible los contenidos y la morfología del conocimiento que se producirá, así como las vertientes o facetas del objeto de conocimiento que resultarán resaltadas (la cara visible de la luna). El formalismo (siempre necesario

[4] STENGERS, I (1995), 41.

aunque en dosis controladas) dice poco de los individuos vivos e históricos, sean células, termitas u hombres, cuyos comportamientos colectivos podemos pretender estudiar, en la medida en que se caracterizan por una multiplicidad indefinida de interacciones.

Dos de los tópicos cuyo tratamiento resulta imprescindible para desarrollar mi tesis doctoral, esto es, la *cuestión de la objetividad* y *el papel de los juicios de valor* (prácticamente el 'abc' de la evaluación) estuvieron en el origen del renacer[5] de debates epistemológicos a modo de retos a afrontar desde la Sociología.

Sin embargo, las críticas externas no dejan lugar a dudas y ejemplifican a la perfección la adaptación del concepto de estigmatización en Goffman -que aparece en el marco teórico- a las percepciones construidas sobre determinadas disciplinas científicas[6]. Este ejemplo es abrumador y el debate merecería una tesis por sí solo:

> *"...es algo que no parece despertar muchas simpatías intelectuales entre los constructivistas.* ***A pesar de las pruebas abrumadoras de la existencia de una realidad independiente de causas sociales, siguen en sus trece defendiendo sus postulados autorrefutatorios****. Creemos que es importante que los científicos sociales se den cuenta del verdadero alcance de lo que acabamos de exponer. El relativismo cultural -cuya expansión ha sido tan formidable en los últimos años que incluso ocupa ya un lugar inquietante en el mundo académico- el constructivismo social -que ha poblado tantas mentes precisamente quizá por su inconsistencia lógica y su demostrada falsedad- y, en fin,* ***el aislamiento endémico de las Ciencias Sociales deberían hacernos reflexionar vivamente sobre el punto de corrupción al que éstas han llegado****. Es hora ya de aceptar que las Ciencias Sociales no sólo no han tenido conciencia de su autarquía intelectual, sino que han tenido un éxito relativo como ciencias. A pesar de que en los siglos XVIII y XIX se miraban con gran esperanza,* ***la reciente ola de sentimiento anticientífico que se ha ido difundiendo por las Ciencias Sociales dice mucho de sus debilidades endémicas. La desconexión del resto de la ciencia ha dejado un inmenso agujero en el pensamiento organizado sobre el mundo****. Un siglo después,* ***las Ciencias Sociales van a la deriva, con su enorme masa de observaciones mal digeridas, con un considerable cuerpo de generalizaciones empíricas y con un más que considerable número de teorías de nivel medio entremezcladas que se expresan en léxicos técnicos*** *inconmensurables y babélicos..."* (Mundó y Raventós, 2000: 68-69)

[5] Muy presentes en Max Weber.

[6] En este caso, las debilidades internas y las críticas externas son caldo de cultivo para la estigmatización científica de la Ciencia Social y de la evaluación que no hace alarde de neutralidad.

La economía nos proporciona un ejemplo comparativo abrumador. La "Ciencia Económica" está particularmente dedicada en desempeñar un papel científico despojado de valores -en apariencia y en los discursos- y garante de la neutralidad, en el conocimiento de la realidad y en la extracción de leyes económicas. La coartada y el refugio de la neutralidad valorativa se lo proporciona el aparato matemático-cuantitativo, que le ampara, que imposibilita la puesta al descubierto de la Economía como Ciencia Social, ideológica y valorativa por naturaleza[7]. Se resume en esta cita[8]...

> *"...La economía y su cuerpo científico se han de entender como construcciones culturales (aunque los economistas quieran presentar su conocimiento como una representación neutral de éste... convergen sistemas de poder y significación, un mundo y la verdad sobre él..."* (VV.AA., 1999, 44)

Sólo el complejo de inferioridad ante las Ciencias Naturales y el metamodelo de éstas, puede explicar el vacío practicado a la cuestión de la reflexividad (unida a la cuestión de los valores, la ideología o la subjetividad) de la investigación social, vacío que ayuda a explicar el limitado desarrollo de los instrumentos teóricos y metodológicos de la investigación social. La situación es similar a la que atravesaría una charanga que aspira a lograr un sonido festivo característico y se ve obligada a utilizar para ello instrumentos que le ha prestado e impuesto una orquesta sinfónica o viceversa.

No sería nada coherente reproducir la oposición dicotómica que vengo criticando. Bastaría con identificar el negativo fotográfico de esa retórica de la verdad; la construcción práctica de estrategias de investigación es mucho más procedente que la beligerancia destructiva reproductora, que destaca las debilidades pero sólo como instrumentos arrojadizos, no como base desde la que transcender los bloqueos.

---

[7] Algo análogo ocurre en el caso de la evaluación apoyada en diseños cuantitativos y experimentales ("evaluación objetiva" según sus fieles practicantes), por oposición binaria a los que no poseen esos procedimientos "científicos".

[8] VV.AA. (1999): *Los límites del desarrollo. Modelos "rotos" y "modelos por construir" en América Latina y África*, Barcelona, Icaria.

Considero más productivo construir y practicar estrategias de afrontamiento de la evaluación y de la investigación social, realistas y aplicadas, apoyadas en fuentes como Berger y Luckmann (construcción comunicativa de la realidad social), Garfinkel y Goffman (definición de la situación), como Galtung y Lao-Tse (aportaciones del taoísmo para salvar el culturocentrismo) o como Navarro (holograma social) y Cicourel (triangulación, articulación micro-macro).

Particularmente, la carga valorativa muestra el peso de la reflexividad en las relaciones entre el investigador social y sus colegas (respecto a los rasgos a primar u ocultar a la medida del auditorio y su grado de adhesión), sus clientes (actuales o potenciales), sus lectores, las personas[9] que tienen relación con los procesos de recopilación de datos (actores sociales) y, en definitiva, con cualquier actor social con capacidad comunicativa para construir reflexivamente la definición de la situación en la que se inserta el proceso investigador o evaluativo.

Las estrategias transformadoras integran las perspectivas interrelacionadas de la *investigación social de segundo orden* y la aproximación al contexto investigador-investigado como *sujetos en proceso*, protagonista. Este pilar de la estrategia, o problemática a afrontar, se convierte en central en el apartado teórico dedicado a la evaluación[10], a propósito del tratamiento de los criterios evaluativos.

Una breve incursión de la epistemología anarquista ejemplificada por Feyerabend incide en la aproximación weberiana, puesto que visiones, temperamentos, estrategias y actitudes diversas, alimentan concepciones, juicios y métodos de acercamiento diferentes. En estas coordenadas puede afrontarse la cuestión de los valores en investigación, trayéndola al primer plano, en lugar de minimizarla.

---

[9] Los humanos somos sociólogos y psicólogos andantes, innatos.
[10] Teoría de la evaluación.

M. Weber es referente en cuanto al modo de introducir los valores en las estrategias de afrontamiento[11]. Para Weber "...la ausencia de ideología y la objetividad científica no tienen ningún parentesco interno" (Weber, 1993).

En la estrategia de afrontamiento practicada la valoración es cotidiana, forma parte de la evaluación, desde una perspectiva siempre contextualizada, explícita (de segundo orden), que trae a primer plano la reflexividad buscada, que indica qué significa la posición adoptada por cada actor investigador en ese contexto específico, sin renunciar por ello al rigor y las posibilidades de construcción del conocimiento científico riguroso, validado.

Los valores, el subjetivismo, los sentimientos, lo social, lo humano, están en el orden del día. Eso no sólo no descalifica a la Sociología como ciencia (empirismo más valores) al contrario, demarca sus posibilidades (evaluación, juicios de valor).

La tradición científica más difundida atribuye al conocimiento científico la búsqueda de la validez objetiva en los resultados, que equivalen a la verdad-objetiva. Sin embargo, como ya se planteó Weber ¿existen verdades objetivamente válidas en el ámbito de la vida sociocultural? Weber, antecedente de la Etnometodología y resumen de la tarea del evaluador, sostiene que...

> *"...El conocimiento de los procesos culturales sólo existe sobre la base del significado que la realidad de la vida cobra para nosotros en determinadas relaciones singulares". Todo individuo artístico está arraigado a ideas de valor. Todo conocimiento de la realidad cultural es siempre un conocimiento bajo unos puntos de vista específicamente particulares. El sociólogo debe distinguir entre lo esencial y lo secundario, contar con los puntos de vista precisos, referir los procesos de la realidad a unos valores culturales universales y entresacar consecuencias de aquellas conexiones significativas para nosotros..."*

[11] Supone el afrontamiento de la cuestión de los valores y la ideología a propósito de la neutralidad y la posibilidad de objetividad en investigación científica social y del reto identificado con el nº 5, "el replanteamiento de la neutralidad y el papel de los valores" y es antecedente de las Sociologías Intepretativas, básicas para la teoría de la realidad social.

Sin las ideas de valor del investigador no existiría ningún principio de selección temática ni un conocimiento intersubjetivo de la realidad individual; éstas orientan el trabajo en la dirección de su fe personal y es reflejo de los valores. Así, las premisas subjetivas del conocimiento científico-cultural se ocupa de elementos de la realidad que se relacionen con procesos que tienen para cada investigador significado cultural.

Esas premisas hacen imposible una Ciencia Social que se pretenda *libre de valores*[12], lo que no implica en modo alguno la imposibilidad de la Ciencia Social, sino de su concepción unidimensional desde el modelo positivista de las ciencias físico-naturales: las Ciencias Sociales son ciencias de otro tipo, ya que no pueden construirse pretendiendo una asepsia valorativa imposible en el investigador, y no deben construirse dejando explícitamente al margen de la consideración racional los fines sociales (la evaluación, desde algunos de los paradigmas, así lo atestigua).

> *"...Resulta, pues, paradójico que la Ciencia Social positivista se empeñe en una asepsia imposible y, como consecuencia, produzca el resultado indeseable de negar a los fines sociales derecho a la consideración racional, es decir, científica, relegándolos al terreno de la preferencia personal y de la lucha política; con lo que el mismo científico que al tiempo que afirma su neutralidad valorativa impregna su trabajo de valores larvados, al plantearse cuestiones relativas a fines sociales ha de despojarse de su condición de científico y limitarse a la de ciudadano. Se predica la racionalidad instrumental o técnica donde hay en realidad mucho más que eso, y se niega cualquier racionalidad empírica a lo más importante. La Ciencia Social positivista considera, en contra de lo que dice, los fines sociales: pero lo hace de manera clandestina, en un ámbito que afirma no les corresponde por estar exento de valoraciones. En contra de este planteamiento (imposible e inconsecuente) hay que devolver a las Ciencias Sociales su tradicional componente normativo, su derecho a considerar científicamente, racionalmente los fines sociales (método crítico-racional)..."* (Weber, 1993)

Lejos de descalificar a la Sociología como ciencia propone la suma del empirismo a los valores, la utilización del tipo ideal como forma de conocimiento empírico instrumental que no busque leyes universales -en sentido estricto- sino que investigue aspectos más concretos, particulares y, extreme el cuidado a la hora de

[12] Y qué decir de la evaluación.

generalizar o extrapolar. I. Prigogine y H. Tajfel introducen argumentos en la misma dirección que Weber:

a) I. Prigogine pone en pie de igualdad (con matices) los conceptos de "Ciencia, razón y pasión"[13]. Este autor reta a los defensores de la concepción exclusivamente objetivista a que expliquen cómo es posible que el hombre, valiéndose única y exclusivamente del concurso de la mente humana puede ser capaz de conocer leyes fundamentales. Como ejemplifica con las coordenadas vitales de A. Einstein[14] y las suyas propias[15], para argüir la condición irremediablemente humana del científico en cualquier campo y la importancia de transformaciones a escala incluso de un único individuo sobre cómo se va a afrontar cualquier tipo de investigación. Destacando la importancia que en la evolución de la Ciencia ha desempeñado la pasión humana y más genéricamente la subjetividad del investigador. La Ciencia, como también documenta Galtung, tiene un origen social, es inseparable de la vida social del sujeto que afronta el conocimiento (una sociedad en crisis, capaz de vivir en y concebir, la mezcla entre el orden y el desorden, en el ámbito de los factores sociales). Los contextos sociales intervinientes, no son cuestiones subsidiarias de las que la ciencia pueda alienarse voluntariamente.

b) La aproximación de H. Tajfel al problema de la objetividad en los grupos humanos y a las categorías sociales nos ayuda a delimitar el papel del investigador-evaluador. Se resume con esta interrogación teórica...

> *"...¿qué posibilidad tenemos de describir y comprender el mundo del hombre desde una posición libre de influencia y ajena a los valores que cada sociedad aprecia...?*

[13] PRIGOGINE, I., (1994) pag. 35-43.

[14] La incidencia de Dostoievski y su descripción de los sufrimientos humanos, que le hacen percibir la ciencia como una forma de escapar de la condición humana y contemplar los esplendores de la razón cuando trabaja en la naturaleza.

[15] La incidencia de una educación humanística en su forma de concebir la Física.

Esta cuestión tiene impacto central para la evaluación en el mismo sentido que he expresado para la investigación social con Weber, en el afrontamiento de los valores, como ¿jueces neutrales de una realidad objetivable científicamente?

Como respuesta, Tajfel duda profundamente de que, en realidad, podamos alguna vez ser neutrales en el sentido en que las ciencias físicas pretenden serlo. No hay modo de evadirse de una toma de decisión en función de los valores (como ya señalaba Weber). Relaciona, igualmente, la conducta social particular con el "marco social más amplio" en que actúa el individuo, que influye y es influido ampliamente por la conducta individual aunque también tiene cierta entidad que la transciende. Llevado hasta lo extremo, estas influencias conducen a expresiones estructurales cercanas de la Sociología estructuralista de Durkheim que dibuja sociedades, estructuras prácticamente autónomas, sin individuos, sin sujetos reflexivos. Resumiremos así el principio-guía epistemológico, que ubica nuestro papel como evaluadores reflexivos:

> *"...Bochner sugiere que otras prácticas de investigación pretendan predecir, interpretar, criticar, cambiar o crear representan distintas estrategias discursivas que son modos útiles de descripción para ciertos objetivos. Por tanto, no existe una única perspectiva 'correcta', porque los acontecimientos y los procesos naturales conducen a una multiplicidad de descripciones que dependen de los puntos de vista de cada uno..."* (Knapp y Miller, 1994)

La concepción teórica -no cerrada- alimenta *enfoques y tácticas evaluativas*, derivadas de la batería de posibilidades y de las distintas concepciones de la relación sujeto-objeto.

La idea de valor, la carga valorativa y la ideología en evaluación

Estas cuestiones transversales a la metodología de indagación científica evaluativa, no merecen la misma intensidad de tratamiento si se practica sistemáticamente la evaluación objetiva, externa que si se asume un paradigma reflexivo de la evaluación. Ambos tipos y cualesquiera otros intermedios o

transcendentes por cualquiera de los lados, son perfectamente practicables y tienen su ámbito de aplicación y su lugar. En mi caso, las experiencias evaluativas que me conducen a la formulación provisional de teoría, dejan bien a las claras las posibilidades de evaluación reflexiva.

De modo análogo a lo que ocurre en investigación social, donde los valores y la ideología forman parte constituyente de su actividad y de la naturaleza de la realidad que le compete[16], en evaluación, la idea de valor[17] es factor limitante. El *valor* de realización de una idea, depende de la modificación de comportamiento que ajusta al individuo o al grupo que lo adopta. Ese valor es subjetivamente objetivo y no tiene necesariamente relación con la parte de verdad objetiva, incontestable, que la idea puede comportar, para distintos grupos de personas o actores. De nuevo Tortosa facilita ejemplos, en esta ocasión, a propósito de la Sociología del Desarrollo, con lectura evaluativa como metodología que trabaja con objetivos, fines y valores como materia prima básica, central para la elaboración de criterios evaluativos...

> *"...el modo de conocer en qué consisten las diversas culturas. Consiste, básicamente, en preguntárselo a los propios interesados. Se trataría de una construcción de las identidades, esta vez no colectivas sino centradas en los individuos...*
>
> *...En otras palabras, los objetivos a perseguir serían valores, fines sociales, que es otra cuestión a dilucidar: saber cuáles son esos valores relevantes es saber cuáles de los fines del desarrollo y, por tanto, qué es el desarrollo mismo...*
>
> *...Como punto de partida, hay que recordar que los valores pueden ser conocidos de forma adecuada y los valores determinan de modo importante los comportamientos.* ***Valor, aquí es 'el criterio mediante el cual un grupo sabe (énfasis añadido) lo que es bueno, correcto, verdadero, válido, hermoso, sagrado; en general, lo que es positivo, lo que es negativo*** *-malo, equivocado, falso, inválido, feo, profano- y lo que es indiferente'..."* (Tortosa, 2001: 43)

La pregunta que surge es: ¿los valores son inmutables o están sujetos a cambios relativamente rápidos? Los criterios evaluativos que deben servir de base para

[16] Que se trabaja a propósito de los criterios de valor en evaluación.

[17] La carga valorativa de toda actividad de puntuación científica realizada por un observador, incluso externo.

la valoración, ¿son inmutables e inamovibles una vez llegada a su formulación? ¿Pueden cambiar incluso durante el ciclo de un mismo proceso evaluativo -invalida esta operación la credibilidad de la evaluación misma-?

En contextos de evaluación organizacional, grupal, los paralelismos teóricos han de estar contextualizados según la realidad concreta evaluada, cercana a aspectos culturales (cultura de la organización) y a la agrupación de valores.

La *ideología* desempeña un papel en la construcción de la realidad y en la evaluación, es inseparable de los valores. Expresamente, me parece útil para la teoría de la evaluación recopilar estas dos acepciones del término, en una definición substancial.

> *"...Una IDEOLOGÍA es un conjunto de proposiciones cuya función es la de legitimar una determinada posición y/o proponer pautas de acción o no acción basada en una particular lectura de la realidad o, si se prefiere, en una particular deformación de dicha realidad..."* (Tortosa, 2001: 85)

> *"...La ideología tiene que ver con la vista ("eideen" = ver). Una representación ideológica constituye una imagen deformada de la realidad... en el estrato antropo/social la presencia de reglas está mediada por su representación (el orden social es transcendente a los individuos, los individuos están en deuda con el sistema social -en cuanto sujetos de deberes están sujetados-): en esa distancia entre la presencia y la representación de las reglas se inscribe la posibilidad de la ideología y de la ciencia..."* (J. Ibáñez, 1985, 98)

El evaluador es, en ese sentido, un ideólogo legitimador, proveedor de argumentos y justificaciones a la medida de quienes pretenden deformar a su favor, herramienta de intermediación, constructor de imágenes deformadas de la realidad que se convierten en reglas o en criterios comparativos que atribuyen valor. Para cualquier partidario de la objetividad clásica, esto es un sacrilegio. Sin embargo, si damos credibilidad a la naturaleza subjetivamente construida de la realidad social, seguiremos de manera pragmática el *teorema de Thomas*. La ideología es realidad, deformada o

no, empírica a todos los efectos, de modo que las visiones deformadas de la realidad se introducen reflexivamente en ella.

> *"...Justificar es hacer justo lo que no lo es, legitimar es poner de acuerdo con la ley (contingencia vestida de necesidad). Nada que ver con la creatividad..."* (J. Ibáñez, 1985, 98)

He teorizado al trabajar la relación sujeto-objeto de conocimiento que toda observación es relativa al punto de vista del observador (relatividad), y la observación modifica lo observado (reflexividad); depende de la posición del observador, de sus condiciones subjetivas, de sus estrategias de búsqueda, de su bagaje de conocimientos, etc. Además, los observados poseen condiciones en esos mismos sentidos, son etnoevaluadores o etnocientíficos. La evaluación no es ajena a esta empresa a menos que reformule por completo su objeto y su finalidad.

> *"...todos estos factores pueden ser suprimidos de la discusión en aras de la 'neutralidad' o el 'cientifismo', pero entonces ya no se está tratando del desarrollo sino de otra cosa o, lo que es peor, se están intentando escamotear las opciones previas: se aceptan sin discusión unos fines mientras se niegan otros pero sin decirlo. A diferencia de las ciencias llamadas 'duras' la política no sólo está en los fines del científico y la utilización de sus resultados sino que aquí ya está en el objeto mismo. Negarlo es jugar sucio o engañarse..."* (Tortosa, 2001: 140)

Las Ciencias Sociales en lugar de tratar abiertamente cuestiones que le son propias, se han consagrado en ocultarlas como si de tabúes se tratara. Una de las cuestiones más importantes es preguntarse por cómo se estructura y cómo funciona la ideología, se construyen (primera articulación) y cómo sedimentan (segunda articulación) las formaciones ideológicas, y cómo las de-construye el trabajo teórico para reconstruir un discurso teórico. Weber sabía que aquí se encuentra una de las claves de la dificultad, pero también la posibilidad de la investigación social. En el caso de las temáticas seleccionadas en esta tesis, la cuestión de los valores y de las construcciones ideológicas es irremplazable en el tratamiento de las construcciones

teóricas que envuelven cualquier proceso investigador y en el desarrollo de la evaluación posible.

El evaluador puntúa la realidad, como sujeto en proceso.

> *"...**toda distinción es obra de un sujeto para el que los dos lados de la distinción tienen diferente valor, y no hay clasificación ni ordenación, ni medida, ni recuento posibles sin distinción (Spencer Brown 1979, no puede haber distinción sin motivo, y no puede haber motivo sin que los contenidos de cada lado del borde de la distinción sean vistos como diferiendo en valor) y un alcance irremediablemente -parcial toda toma de posición es partidista-, pues el objeto que no se puede alcanzar todo al mismo tiempo, siempre estará divido entre la parte que ve o busca o la parte que es vista o buscada, siempre estará dividido por la distinción que la divide en dos partes de valor diferente..."*** (J. Ibáñez, 1985: 112)

Ante esta constatación, el evaluador puede optar por convertirse en puntuador único y omnímodo o por abrir la posibilidad de que los sujetos lo sean realmente en el proceso evaluador, en la investigación, en el diseño y aplicación de técnicas[18], favoreciendo el regreso del sujeto en todas las fases del proceso de investigación o evaluación.

Los modos de practicar evaluación o la investigación, no son los mismos y, en el caso del paradigma de la reflexividad exigen modificar creativamente las herramientas metodológicas:

> *"...Es la diferencia entre el que contempla desde la orilla el flujo del agua canalizada y el que se deja arrastrar por las turbulencias de una corriente no canalizada. La reproducción iterativa conserva la información, pero no aporta información (es un retroceso en la fase del cristal); la persecución itinerante aporta información, y la amplifica, al comunicar esas singularidades por resonancia análoga o intuición. La reproducción itinerante capitaliza las invenciones, pero no inventa ni descubre nada. La persecución itinerante es siempre inventiva y creativa, pero no capitaliza nada (derrocha, disipa) inventa problemas que no resuelve. La reproducción iterativa resuelve o liquida los problemas teorematizando o axiomatizando las soluciones..."* (J. Ibáñez, 1985: 267)

El modo teórico, de ver, determinará las estrategias de afrontamiento metodológicas.

---

[18] Como es el caso de la I.A.P. (con el grupo estable de colaboradores) y la evaluación participativa.

4) La perspectiva diacrónica en investigación social y evaluación.-

Una característica transversal de la estrategia es evidente. Es necesario insertar el tiempo como variable en cada análisis de la realidad social, afrontando la paradoja del tiempo en investigación social e, ineludiblemente, en evaluación.

Esto es fundamental tal tanto para la investigación social como para la evaluación, cuya razón de ser radica en la aproximación al ciclo completo de los procesos que evalúa, a los ritmos en los que el objeto se construye y a la duración temporal abarcada. Esa aproximación puede convertirse en ejemplo, convenientemente contextualizado para la investigación social.

Se atribuye a Nickolson (citado en las I Jornadas de Prospectiva[19]) la cita siguiente… "el sistema educativo es como un coche con cristal delantero opaco, que no mira ni hacia delante ni hacia el mundo real, práctico (hacia el futuro del educando) sino que se basa en y se guía exclusivamente en el espejo retrovisor (en el conocimiento cerrado sobre el pasado)". En el mismo sentido, Pollack sostiene que "las sociedades sin imagen del futuro tienden a declinar y son las que declinan". La ceguera discreta es también una estrategia, eso sí, de no afrontamiento.

El gran desafío de la Sociología, de la evaluación, es actualizar, recargar el espectro de alternativas, crear nuevas agendas investigadoras orientadas hacia el futuro (vía transductiva) y estrategias posibles, transcendiendo la encuesta estadística estática (urbana, ligada a las personas físicas), construyendo técnicas ligadas a la realidad, contextualizadas por los entramados sociales dinámicas, que dejan hablar y construir a los protagonistas. Supone ¿cómo afrontar el estudio de sociedades vivas y de realidades emergentes[20]? o ¿cómo conectar los mundos reales con los virtuales?

---

[19] Noviembre 2003, Universidad de Alicante.

[20] ¿Tiene sentido hablar del Estado en la Sociedad Global? ¿Hay una estructura de poder global (supranacional)?

Para apuntalar esta necesidad de la Sociología, Miguel Beltrán (citado en L. E. Alonso, 1998) indica:

> *"...El propósito de la Sociología no es inventar el mundo social (lo es precisamente en el sentido latino del término), sino descubrirlo:* ***conseguir que las realidades sociales sean también categorías sociológicas****. Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme con la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es tanto como elaborar un mapa de la misma, mapa que no es realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible. Y tal construcción existe siempre: o la hace la ciencia o la hace la ignorancia" (Beltrán, 1991a: 60)..."*

La importancia del dominio teórico-conceptual, vivo y ligado a las necesidades sociales, no únicamente de información sino de acción transformadora, queda clara.

El concepto de transducción introduce posibilidades para este afrontamiento (semejantes a las derivadas de la Sociología Fenomenológica de A. Schutz), supone una función compleja de realidad que incluye lo imaginario, aquello que no está en el espacio ortogonal en presencia visual sino en el tiempo, sea en un pasado ya extinguido o en un futuro deseado pero reprimido; este concepto permite las construcciones transcendentes que van más allá de la deducción y de la inducción, y de cualquier otra distinción dicotómica, tan del gusto de la perspectiva analítica en ciencia ante cualquier problemática o 'tópico' (léase cuantitativo-cualitativo, ciencia-etnociencia, individuo-sociedad, micro-macro, local-global, objetivo-subjetivo, verdad-error, positivo-negativo, sumativo-formativo, ciencia-mito, natural-social y un larguísimo etcétera).

En evaluación, basta un vistazo por la bibliografía básica para encontrar este tipo de tratamiento exclusivista entre la evaluación externa o interna, cuantitativa o cualitativa, sumativa o formativa, con criterios absolutos o relativos, entre otros ejemplos.

Ante las problemáticas identificadas, he presentado aproximaciones dicotómicas a objetos como la desconexión militante entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales (Mundó y Raventós: 2000).

La oposición dialéctica parece ser paradigmática, pero "hay alternativas" parafraseando a Galtung, alternativas incluso ya trabajadas por él, como la epistemología taoísta aplicada a la ciencia occidental (Galtung, 1995: 209-222) que no contraponen la etnociencia (ciencia popular). Un ejemplo puede resultar expresivo...

> *"...respuesta -oída por el autor- de un campesino de Palencia a un cerebro español fugado a EE.UU. cuando éste le mostró su asombro por la perspicacia que mostraba en sus apreciaciones: 'no se extrañe usté, porque los que no hemos estudiao no tenemos más remedio que hacer uso de la cabeza'..."* (J. Ibáñez, 1985: 153)

Son posibles no únicamente aproximaciones algorítmicas, de reminiscencia newtoniana o determinista, externas a la acción de los sujetos investigadores. El método transcend[21] de transformación o resolución de conflictos responde a esta misma estrategia creativa, como lo hacen los círculos virtuosos que afrontan las paradojas.

El método *transcend* de transformación de conflictos es ejemplo de la vía transductiva que inventa nuevas dimensiones para resolver inercias y cuellos de botella:

> *"...piensa mediante la ANALOGÍA..." "...**piensa ¿cómo habría sido de otra manera**...**en términos de mundos alternativos**..." "...la idea aquí es negar el mundo empírico y preguntar '¿y si el no reconocimiento del mismo si funcionara, cómo sería el mundo entonces?'..." "...es posible que el mundo sea estático respecto a algunos parámetros, porque sabemos poco de ellos, pero nuestra mente es, al menos, relativamente libre para concebir otros mundos..."* (Galtung, 1995: 238)

[21] www.transcend.org.

La aproximación transcendente también es útil para la evaluación, particularmente en las posiciones del evaluador como puntuador de la realidad con la intermediación de los criterios evaluativos. Desde el tao, el bucle reflexivo del Hun tun reconoce la clausura o la apertura según donde se sitúe el observador. En investigación social, la realidad analizada, valorada, también cambia simplemente al modificar el punto de observación.

Otro tanto ocurre en *evaluación, los criterios evaluativos son puntos de observación que, en principio se presumen coherentes entre sí. Para un observador exterior <<no se puede tener acceso a él si no es mutilándolo>>, con el método analítico ('análisis' significa etimológicamente partir, dividir, destrozar) y experimental (que supone el desgajamiento del fenómeno de su contexto*[22] *en el artificio del laboratorio o del experimento mental galileano) característico del paradigma científico clásico*.

El reverso -que no la oposición-, se trabaja en las estrategias de afrontamiento alternativas, científicas pero adaptadas a la naturaleza de la realidad social objeto de estudio (instituyentes, dinámicas), que hacen del adjetivo "científico" una práctica a la medida del objeto de estudio, no un patrón de obligada imposición en todo tiempo, en todo lugar y en toda situación, más allá de cualquier contexto.

Este tipo de pensamiento prevé la posibilidad simultánea de un estado y de su contrario como elemento constitutivo de la realidad, como una situación en la que es necesario hacer, decir o pensar una cosa y lo contrario de ella, cuyos términos se engendran recíprocamente, aunque se contradigan en origen o desde la perspectiva estándar instituida.

[22] Nada que ver con el concepto de indexicalidad.

Por ejemplo, la deducción y la inducción se combinan en la abducción (camino originalmente inductivo que desemboca en aproximaciones deductivas) y su oposición se transciende con la transducción[23].

Este tipo de estrategias incide en la construcción de la realidad, en la posibilidad de generar tiempos y definiciones de la situación, posibles, alternativos. La tarea se afronta con las herramientas teóricas y metodológicas que mejor respondan a las peculiaridades de la naturaleza de la realidad social, con estrategias de segundo orden, que examinan lo que hacemos como investigadores, nuestras puntuaciones y sus efectos sobre la investigación y sobre la realidad evaluada misma:

> *"Un ser consciente puede tratar cuestiones gödelianas en formas que una máquina no puede, porque es un ser capaz, a un mismo tiempo, de examinar lo que hace y examinarse a sí mismo y, ello no obstante, no ser otro que aquel que realiza lo que hace..." (filósofo Lucas)* (Ibáñez, 1993, 369)

> *"Tenemos que* ***sustituir el presupuesto de objetividad*** *(una realidad puede ser considerada un sistema en la medida en que es objetivable, definible como estructura separada y diferenciable del sujeto que la define)* ***por el presupuesto de la reflexividad*** *(un sistema está constituido por la interferencia recíproca entre la actividad del sistema objeto y la actividad objetivadora del sujeto..."* (Ibáñez, 1993: 362)

En ese contexto son interesantes las aportaciones de la Etnometodología y de la construcción social de la realidad (construcción comunicativa de la realidad social). Los teóricos de esta tendencia muestran ejemplos empíricos (teorizan sobre ellos) que reflejan que esas construcciones no son inamovibles ni han estado ahí siempre, sino que son construcciones sociales intercambiables en espacio y tiempo, y en coordenadas sociales, pueden ser cuestionadas, transformadas y, a largo plazo, disueltas y substituidas por otras. Como ejemplo, las categorías socioculturales (que no

[23] La transducción se asemeja con los segundos elementos de los pares "Constituido-constituyente / instituido-instituyente / constituible-instituible", con la réplica alternativa a las tendencias imperantes, aceptadas, prestigiadas (por ejemplo por la influencia de las Ciencias Naturales), substrato de otras realidades, otras vías (tácticas, estrategias, estilos) de acceso.

exclusivamente biológicas) de "raza", identidad sexual, nacionalidad -nacionalismo, nacionalidad[24], de ciencia, de religión (creencias religiosas), de estado-nación (desde una perspectiva crítica hacia fragmentos de cultura construida, apoyada en argumentos sólidos y concienzudos, no mera cuestión de gustos.

Las estrategias de afrontamiento no son inherentemente ni teleológicamente (desde su origen) acertadas o erróneas, adecuadas o no, hay que tener plenamente presente y conocido el contexto en el que surge la estrategia, supeditado a la realidad que se quiere investigar, al qué, al cómo (modo), al cuándo (el tiempo), al para qué y al para quién, al sobre qué..., etc.

Por supuesto tienen incidencia los aspectos personales y situacionales de las interacciones relacionadas con el proceso evaluador, con la selección y aplicación de técnicas de investigación social, la definición de parámetros evaluativos, finalidades, modelos de análisis, los criterios, los enfoques evaluativos, etc.

Las funciones deductivas o inductivas, por sí solas, colaboran en la separación del conocimiento como representación del pasado, completamente aislado de la producción del porvenir. El conocimiento del pasado se constituye como memoria de lo que ha sido, representa en la conciencia un pasado que ya no está presente mientras el futuro es en sí inconsciente, no puede ser contenido en nuestra voluntad porque aún no ha sido. La voluntad humana refleja lo que está programado, implica un encuentro de nuestros "programas" con el azar, para crear nuevos programas.

> *"...El futuro no está determinado, porque integra el azar, el proceso de construcción del futuro es el proceso de autoorganización del individuo y de la sociedad (no podemos tener conciencia del futuro). Las dos dimensiones, memoria y voluntad, se cortan parcialmente al interaccionar, el desarrollo de la memoria, desciframiento del inconsciente o anamnesis, acerca de la posibilidad -nunca realizada- de una conciencia voluntaria..."* (J. Ibáñez, 1985: 156-157)

[24] Para una revisión bibliográfica véanse TORTOSA, J.M. (1993b), TORTOSA, J.M. (1996), TORTOSA, J.M. (1995), BIERSTEKER, T.J y WEBER, C. (1996), CRUZ, C.(2000), EISENSTADT, S.N. (1998), EISENSTADT, S.N. (1995), ERIKSEN, T.H., TAMIR, Y. (1995), TILLY, Ch. (1994).

El factor tiempo es clave para el investigador social. El tiempo es otro de los elementos sujetos a construcción social, es plural y multidimensional. De ahí deriva la obligatoriedad de especificar a cuál de las dimensiones temporales debe aplicarse en cada caso, para no perder gran parte de su valor explicativo, interpretativo y, por supuesto, para manejar las claves dinámicas de la realidad y del cambio. El paradigma de la reflexividad introduce el tiempo como elemento central para la investigación reflexiva de la realidad, en este caso, con finalidad evaluativa.

Todos estos pilares cobran mayor dimensión cuando la perspectiva investigadora articula el maridaje entre las dificultades cruzadas de la investigación social y las de la evaluación (trabajadas con aportaciones como la de María Bustelo), una vez desarrollados el marco teórico (PARTE IIIa) el diseño metodológico (PARTE IIIb) y con ellos, los modelos evaluativos (PARTE IV dominio empírico).

PARTE IIIa)

DOMINIO TEÓRICO PARA LA EVALUACIÓN

CAPÍTULO 3:

"MARCO TEÓRICO PARA LA EVALUACIÓN: TEORÍA DE LA REALIDAD SOCIAL Y TEORÍA DE LA EVALUACIÓN"

3A) EL PROBLEMA DE LA REALIDAD Y LA TEORÍA DEL OBJETO SOCIAL: EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIAL EN BUSCA DE CORRELATO EMPÍRICO

> *"...No se trata de que ese futuro sea previsible por ninguna teoría: siempre deberá ser creativamente construido por los agentes sociales. Pero una teoría social realmente a la altura de la complejidad del objeto que considera, puede servir para que esos agentes, sean individuos o grupos, dispongan de un elemento de autorreflexión más, que les permita iluminar mejor su tarea creativa irrenunciable..."* (P. Navarro, 1994: 78)

Practiquemos investigación social o evaluación[1], resulta necesario expresar cómo definimos el objeto de estudio o evaluación, qué consideramos real, qué peculiaridades características de la materia prima de referencia van a influir sobre los modelos evaluativos y sobre los instrumentos metodológicos de intermediación con la realidad. Dicho de otro modo, hay que establecer las bases interpretativas consensuadas para dar respuestas provisionales pero sólidas sobre ¿qué es real?, ¿cómo se construye comunicativamente la realidad social?, ¿cómo se le atribuye significados de modo que se convierte en socialmente significativa?, o ¿cuál es la realidad evaluable?

El marco de referencia teórico resulta expresivo de los paradigmas de evaluación e investigación por los que se opta y de las estrategias de afrontamiento construidas para desarrollar los procesos evaluativos desde la investigación social, desarrollando con mayor plenitud los recursos de afrontamiento.

En este epígrafe presento los ingredientes teóricos adaptados de fuentes muy diversas, como esquema articulado que dibuja estrategias de afrontamiento para el desarrollo de evaluaciones y la aplicación de técnicas de investigación social,

[1] O evaluación social desde la investigación social.

fundamentalmente, definiendo el objeto de estudio evaluativo y genéricamente, la realidad social. Las teorías suministran conceptos sensibilizadores para el trabajo evaluativo, conectados con el "borrador" teoría de la evaluación del epígrafe 3B).

La tarea se resume en esta afirmación, el problema de la realidad social demanda una teoría del objeto social que facilite el encuentro de la investigación social con su correlato empírico. El investigador social se mueve en el ámbito del sentido (investigación pragmática[2]), "vive" de la investigación del contexto que, se supone, sabe llegar a conocer. Una adecuada teoría de la realidad social facilita el camino.

Ya se han avanzado elementos para la definición sociohermenéutica y reflexiva de la realidad social, del tipo, definición de la situación, indexicalidad y reflexividad (así como la relación sujeto-objeto de conocimiento o la construcción comunicativa de la realidad social, de Luckmann), todos ellos recogidos en el cuadro de interrogantes de páginas siguientes.

Es relativamente sencillo alinearse con J. Ibáñez y E. Lamo de Espinosa a la hora de considerar que la teoría de la acción social (apoyada en la construcción social de la realidad -en la construcción comunicativa de la realidad social-) se mueve en el complejo acción-situación, un complejo dinámico e inacabado, que llega a conclusiones provisionales siempre abiertas, que conoce la inviabilidad y la impertinencia de una teoría de la acción social definitiva hasta agotar el objeto de social. Mientras siga habiendo actores constructores comunicativos de realidad, mientras exista comunicación entre dos individuos, el objeto social no sólo no se extingue sino que se recrea holográficamente. El carácter central de la comunicación social para el par acción-situación hace necesaria la teoría de la acción social, teoría que presupone la

[2] Jesús Ibáñez.

existencia de sujetos comunicacionales, como han descrito P. Navarro[3] o T. Luckmann. La teoría de la evaluación debe prestar atención al respecto.

En el plano teórico de aproximación a la realidad, es útil plantear, entre otras consideraciones, los tipos de sistemas alternativos y el grado comparativo de variabilidad interna entre ellos para situar los sistemas sociales en los que se materializa la construcción de la realidad social:

> *"...Si sólo tuviéramos que conocer sistemas estadísticos o de complejidad no organizada, nos bastaría con la inducción. Si sólo tuviéramos que conocer sistemas mecánicos o de simplicidad organizada, nos bastaría con la deducción. Tenemos que conocer sistemas abiertos o de complejidad organizada, tenemos que recurrir a la transducción[4]..."* (J. Ibáñez, 1985: 275)

***TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN (CONSTRUCCIÓN SOCIAL)*: *TIPOS BÁSICOS DE ORGANIZACIÓN* (J. Ibáñez, 1985)**	
simplicidad organizada	modelo mecánico de causalidad lineal: *sólo hay estructura*
complejidad no organizada	modelo estadístico de distribución continuada de gradientes: *sólo hay sistema*
complejidad organizada	red compleja de relaciones entre elementos o estructura y proceso complejo de relaciones entre relaciones o sistema: *hay estructura y sistema y hay estructura profunda y eje genético*

[3] La nueva Sociología del conocimiento está próxima, a mi entender, al marco de teoría social comunicacional desarrollado por Pablo Navarro. Ambos intentos teóricos conceden a la comunicación el papel de elemento constitutivo de la vida y del orden social.

[4] La vía transductiva será caracterizada teóricamente a propósito del paradigma de la reflexividad, la teoría de la realidad social, las estrategias no dicotómicas y el tiempo en evaluación e investigación.

Los sistemas sociales, lo son de complejidad organizada. Asumida esta cualidad constitutiva, las estrategias para su conocimiento, para estar a la altura de esa cualidad, han de ser contextualizadas ontológica y epistemológicamente. Navarro es uno de los autores que se ha ocupado laboriosamente de intentarlo, asumiendo el carácter reflexivo (autorreflexivo e hiperreflexivo) y socialmente construido de la realidad objetiva. El calado teórico para definir la realidad está en esta densa cita[5]...

> *"...Esa visión ontológicamente adecuada nos la facilitan unas lentes con una característica global, el* ***subjetivismo metodológico*** *convertido en prioridad ontológica del sujeto sobre lo que es su producto, el hecho social. Es el* ***sujeto*** *el que constituye el objeto, el hecho social (no durkhemiano) es un producto del sujeto, social. La realidad social es, en consecuencia, transubjetiva, dado que lo subjetivo anida en lo objetivo, en el dominio reflexivo de interacciones con otros sujetos. Por tanto, no podemos definir el objeto social [modal] de forma meramente objetiva, pues la definición siempre es expresada por un sujeto, pero sí de manera a la vez objetiva y subjetiva, transubjetiva, construida por una pluralidad de sujetos, sincronizada en interacción, modalizada, contextualizada en definiciones negociadas de la situación. Para que la objetividad clásica sea relevante, el contexto debe permanecer congelado, no puntúa, la realidad no es modalizada (*modalidad cero*) y eso, ocurre solo en una realidad simulada por la ficción científica, no en la dinámica realidad social..."* (P. Navarro, 1994)

Aquí aparece la primera aportación que mejora la teoría de la construcción social de la realidad y nos introduce definitivamente en las aportaciones teóricas de Navarro. La realidad es construida transubjetivamente. Articulemos las aportaciones, con el desarrollo de cinco grandes dominios teóricos, los conceptos claves para definir la realidad social desde el paradigma interpretativo (1), desde el paradigma de la reflexividad (2), con intentos teóricos y pragmáticos de articulación de las dimensiones micro-macro (3), con el tratamiento del tiempo como variable central (4) y con la relación ideología/valores-empiria desde la investigación social de segundo orden (5), todo ello para entender cómo se construye la realidad y cuáles son las posibilidades para investigarla, en este caso, con finalidad evaluativa.

---

[5] En esta cita flotan distintas estrategias de afrontamiento de la evaluación.

3A.1) CONCEPTOS TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO SOCIAL Y EVALUATIVO: PARADIGMA INTERPRETATIVO-HERMENÉUTICO

El cuadro identificador siguiente orienta inicialmente la articulación de aportaciones, desde el paradigma hermenéutico-interpretativo en Ciencias Sociales, la presentación de esos ingredientes, comenzando por la concepción de la realidad social y su construcción (los mecanismos de constitución del objeto). Nótese la conexión que existe entre esta forma diversa de definir la realidad social, su construcción y la aplicación en los ejemplos empíricos evaluativos en los que se ponen en práctica las perspectivas evaluativas y las estrategias investigadoras, para producir y contrastar una gran diversidad de datos empíricos.

> *"...este último significado de <<objetividad>>, no puede en modo alguno aplicarse a los datos de las Ciencias Sociales.* ***Los hechos sociales están ahí sólo en forma de actividad humana y de sus productos****...*
>
> *...La ecología de las sociedades humanas, sus prácticas tecnológicas y, en general, la estructura social* en cuanto *conjunto de interacciones sociales institucionalmente determinadas son intersubjetivamente verificables. Son <<objetivas>> en la misma medida en lo son los protones, las moléculas o las especies biológicas. La esencia humana de las realidades sociales las hace tan <<subjetivas>> como llenas de significado para los seres humanos. Más aún, decir que la esencia de las realidades sociales es humana equivale a decir que los datos <<objetivos>> de las Ciencias Sociales tienen su origen en la <<subjetividad>>, o sea, en actividades humanas subjetivamente significativas: significa que son, de hecho, el producto de la sociedad. Pero decididamente no quiere decir que sean <<subjetivas>> en un sentido que las haga inaccesibles a esa clase de estudio sistemático que dignificamos con el nombre de <<ciencia>>... "* (T. Luckmann, 1996)

Luckmann demarca presupuestos básicos para teorizar sobre la realidad social.

INTERROGANTES CENTRALES ACERCA DE DISTINTAS APROXIMACIONES A LA REALIDAD SOCIAL -SOCIOLOGÍAS INTERPRETATIVAS: PARADIGMA HERMENÉUTICO- Fuente: elaboración propia a partir de Patton 1990	
0) PRESUPUESTO BÁSICO SOBRE LA TEORÍA DE LA REALIDAD SOCIAL: No existe una realidad separada de las personas (objetiva sin sujetos), sólo existe lo que ellas conocen, sus experiencias y sus significados. La experiencia subjetiva incorpora la vertiente objetiva de la realidad personal (lo objetivo anida en lo subjetivo). El análisis parte de aquello que como investigadores, consideramos más relevante para estudiar la "definición de la situación" por parte de los distintos actores actual o potencialmente implicados en la realidad objeto de estudio (contrastable con ellos en dinámicas de devolución y comunicación de hallazgos, no sólo formalmente (organigramas manifiestos, formalizados) sino también informalmente (relaciones latentes)	
1)ETNOMETODOLOGÍA **H. Garfinkel, A. Cicourel** y **H. Sachs**	Se pregunta por **¿cómo los participantes -directos o indirectos- de una realidad dan sentido a sus actividades, actitudes, acciones -mundos sociales-, de modo que se comportan grupalmente -grupo de referencia o pertenencia- o de modo socialmente deseable?** Todos construimos la realidad grupal a través de nuestros pensamientos y acciones
2) INTERACCIONISMO SIMBÓLICO **G.H. Mead** y **Blumer**	**¿Qué conjunto de símbolos y pensamientos ha emergido para dar sentido a determinadas interacciones en el seno de una realidad que vincula a una gran multiplicidad de actores?**
3) **P. BERGER & T. LUCKMANN** *Construcción social de la realidad / Construcción comunicativa de la realidad social*	Investigan los **modos generales por los que las realidades sociales se dan por conocidas en las sociedades y grupos humanos**. No debemos ocuparnos únicamente de las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas (o grupos sociales), sino también de los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimientos -léase modelo de valores, actitudes, comportamientos, intenciones, estilos de afrontamiento, prejuicios, estereotipos- llega a quedar establecido socialmente como realidad; ocuparse de lo que la sociedad o un grupo de personas asume como modelo, conocimiento o realidad (y por extensión del grado de adhesión o acuerdo de los distintos grupos con esa construcción de la realidad, según se perciban a sí mismos más o menos representados en ella -relaciones de poder-)
4) **E. GOFFMAN** *-orden interaccional, frame analysis, estigma social, interacción ritual-*	**Cuál es la construcción pautada en interacción entre los intervinientes** (aunque no sean, necesariamente, los modelos más difundidos, las pautas institucionales o las sendas prefijadas) **de las barreras establecidas a la percepción y del modo en que se manejan grupalmente las impresiones**. Dentro de cualquier escenario social, por mínimo o esporádico que sea, encontramos un grupo de actuaciones que cooperan para presentar una **DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN** (dar sentido a lo que hacen), elaborada con rasgos deseados por aquellos con mayor capacidad de influencia (relaciones de poder) y que provoca distintos grados de acuerdo o desacuerdo
5) FENOMENOLOGÍA **E.Husserl** y **A. Schutz**	**¿Cuál es la estructura y la esencia de la experiencia sobre un fenómeno concreto para un grupo también concreto de gente con diferencias entre los distintos grupos? ¿Cuáles los marcos temporales?**
6) HEURÍSTICA	**¿Cuál es mi experiencia sobre un fenómeno y cuál la experiencia esencial de otras personas que también han experimentado -vivido- el fenómeno con mayor o menor intensidad?**
7) HERMENEÚTICA	**¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales tienen lugar actos humanos -con qué ritmos- lo que hace posible interpretar sus significados? ¿Cómo se comprende al otro? (problema hermenéutico general -reflexividad-)**

Los interrogantes dan una imagen de conjunto acerca de la utilidad de las Sociologías Interpretativas para definir la realidad y para delimitar las posibilidades evaluativas[6], imagen que no sólo no se agota sino que se recrea construyendo *lugares comunes* a las distintas aproximaciones teóricas y metodológicas que se aglutinan bajo la categoría "paradigma sociohermenéutico". Esos interrogantes identifican y ordenan la presentación de conceptos teóricos empleados para definir el objeto de conocimiento, evaluativo en este caso.

Max Weber es el antecedente, la inspiración común de las Sociologías Interpretativas, de la orientación cualitativa -no exclusivista- y del paradigma de la reflexividad[7], es decir, de la objetividad social y subjetivamente construida. La aportación clave se resume en que el sentido subjetivamente construido por los agentes (comunicativos, que diría Luckmann) tiene resultados manifiestos, objetivos en ese sentido, en el curso de cualquier actividad concreta. Esa es la cualidad de la objetividad observable. Para observarla, hemos de arbitrar y poner en práctica estrategias creativas capaces de orientar la antena para captar selectivamente procesos de construcción de la realidad, desde la longitud de onda propicia, sintonizando el dial adecuado o con la película fotográfica sensible, en lugar de lanzar antenas tecnológicamente muy potentes, que captan de modo homogéneo las más diversas longitudes de onda, cual redes de deriva que pescan cualquier ser viviente o inerte, que fagocita y reduce formalmente cualquier emisión o construcción cognitiva.

[6] En contextos grupales de construcción de la realidad.

[7] El sujeto del análisis introduce sobre el objeto su propia relación con ese objeto, activa y recompone códigos construidos y reproducidos socialmente con acciones contextuales, materiales, simbólicas y prácticas.

Estos insumos teóricos se resumen en la "visión sociohermenéutica"[8] de L. E. Alonso, en los sentidos que dan los sujetos, en los resultados reales que esos sentidos provocan en las acciones y en la captación de los productos discursivos reales de las acciones de sujetos sociales. Hasta aquí, el plan de la Etnometodología y una visión alejada de la hipotético-deductiva con categorías predeterminadas para interpretar las situaciones precodificadas que dejan al margen aquellas condiciones concretas que no se adaptan a ellas o que no son ajustables a los sentidos generales.

> *"...En Sociología el* **círculo hermenéutico** *toma la forma de un movimiento que comienza por un conocimiento inicial holístico de los sistemas de acción social, que es usado, por el investigador, como base para interpretar las situaciones particulares, para luego volver a revisar los planteamientos generales en un proceso de permanente ajuste y diálogo entre las condiciones concretas de producción del sentido, y del sentido general que atribuye el intérprete...*
>
> *...La interpretación hermeneútica tiende a la captación de los sentidos profundos de los procesos de interacción social, más allá de sus manifestaciones o convenciones. En principio, tales sentidos son la concreción de una* ***definición proyectiva del propio sujeto investigador****, mediado por su propia cultura, situación y percepción; definición proyectiva que será progresivamente objetiva por su contextualización en el conjunto de fuerzas sociales que enmarcan al investigador y a la investigación. Lo social es inseparable de lo simbólico -un universo preconsciente de significados compartidos-; este mundo está constituido comunicativamente y sólo comunicativamente puede realizarse. Frente a cualquier naturalismo que presupone que las categorías de estudio se derivan del propio objeto de conocimiento, el carácter comunicativo de la interacción social obliga a la* construcción *concreta y estratégica de categorías que, desde la subjetividad del investigador, sean capaces de captar la subjetividad que se constituye, finalmente en intersubjetividad por el hecho mismo de que todo discurso se produce en sociedad y vuelve a ella* (L.E. Alonso, 1998)*.*

La sociohermeneútica es un proyecto de interés práctico[9], una acción comunicativa en la que se pone en juego la intersubjetividad, mediante prácticas que permiten el diálogo y la interacción "trabajando los significados culturales y creando un

---

[8] El círculo hermenéutico (explicado en la cita de Alonso de esta misma página) busca un conocimiento holístico de la acción social, micro y macro, para interpretar situaciones particulares ajustables con sentidos generales.

[9] Que amplifica las aportaciones teóricas de Navarro en el ámbito comunicativo holográfico y también las de las Sociologías Interpretativas.

lenguaje común a los actores sociales involucrados en una determinada situación[10]". Las percepciones, tanto de los actores como de los investigadores, son incluidas en la interpretación hermenéutica como fundamentales para el análisis, en lugar de ser desechadas como menores, subjetivas, "datos híbridos" o colas de la distribución de la campana de Gauss.

Al incorporarlas, se asumen las definiciones proyectivas del sujeto investigador característicamente mediadas por la cultura, la situación y también por las percepciones, que pueden ser contextualizadas, no sin esfuerzo, en cada situación[11]. Esto amplía la dificultad para formalizar y sistematizar el análisis de la realidad pero también es indicativo de estar trabajando con lo real, tal y como se constituye la realidad en contextos comunicativos reales, como lo son los evaluativos, los organizativos, etc.

Las Sociologías Interpretativas recuperan el paradigma de la reflexividad, los discursos y al sujeto investigador social como investigador reflexivo contextual, comunican (con otros aportes teóricos, T. Luckmann, por ejemplo) la teoría de la realidad social con la teoría comunicativa, sin caer en el subjetivismo descontextualizado o en el localismo (fenomenológico) extremo.

Y lo hacen para acceder a relaciones codificadas por medio de canales de comunicación informales, asociativos, afectivos o comunitarios, de gran utilidad para el desarrollo de diseños participativos y evaluativos, que en principio no fueron de interés prioritario para los investigadores interpretativos clásicos. Los contextos investigadores (evaluativos) se manejan con relaciones cotidianas a partir de la dinámica interpersonal de acciones y comunicaciones que crean y recrean la realidad social en la vida

[10] ALONSO, L.E. (1998).
[11] Alimentada desde el paradigma sociocrítico con la aproximación histórica.

cotidiana de los actores; es la fenomenología de Schutz (5), el mundo social intersubjetivo de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana, estructuras del mundo de sentido común apoyado en idealizaciones comunes como la conformidad con el sistema de pertenencia del sujeto, o la existencia de códigos comunes en la situación donde se producen las interacciones.

No se trata de una microsociología de las interacciones ni una investigación que objetiva a los sujetos. El trabajo investigador, desde esta perspectiva, consiste en reconstruir los esquemas comunicativos y cognoscitivos de la realidad de los actores a través de sus productos comunicativos y de sus intercambios lingüísticos generados en contextos intersubjetivos, naturales o investigadores. El diseño metodológico para la evaluación trabaja muchas otras posibilidades de acceso a datos observacionales de diversa naturaleza.

Para definir la realidad desde el paradigma hermenéutico-interpretativo, con el cuadro de interrogantes como referencia, procedo al desarrollo teórico aglutinando algunos conceptos.

El intento más comprehensivo de Luckmann (3) en su “nueva sociología del conocimiento” actúa como marco articulador del resto de aportaciones teóricas de las Sociologías Interpretativas, que buscan arropar teóricamente la búsqueda contextualizada, dinámica y siempre abierta del referente empírico, para la evaluación desde la investigación social aplicada.

Teoría de la realidad: construcción comunicativa de la realidad social: ¿qué es real? ¿cómo llega a ser?.-

Los interrogantes clave que remiten a los fundamentos ontológicos y a las respuestas epistemológicas de cualquier teoría social, se derivan de la nueva Sociología del conocimiento de Luckmann[12] y tienen que ver con la realidad humana e histórica son (en palabras del propio autor):

> *"...¿qué decir sobre la construcción sociológica de tales conocimientos prácticos desde el punto de vista teórico? ¿Cómo se consigue esa precisión interpretativa en el análisis de la acción social, y cómo puede alcanzarse un acuerdo intersubjetivo sobre interpretaciones? ¿Cómo han de reconocerse, describirse y reconstruirse en forma de <<datos>> los <<significados>> constitutivos de una acción dada? ¿Cómo se puede saber cuáles son las <<unidades>> de significado, cuando es evidente que no es posible identificarlas ni aislarlas físicamente, ni tampoco medirlas en el tiempo o en el espacio...?*

Para afrontar el conocimiento de la realidad social Luckmann distingue dos niveles metodológicos: el primero, la *reconstrucción* de la realidad intersubjetiva, a través de la comprensión del proceso comunicativo en la que la tarea consiste en penetrar en la realidad de los sujetos en proceso, con una finalidad teórica de la que carecen cotidianamente esos mismos actores; el segundo es la *explicación*.

> *"...La reconstrucción de la realidad social <<precede>> a la explicación. La reconstrucción es una práctica descriptiva y necesariamente interpretativa que determina cuáles son los datos que las teorías sociales deben explicar...* ***los datos no están simplemente ahí, para ser observados; deben ser reconocidos, observados cuidadosamente, interpretados con exactitud... La interpretación trata de establecer los significados típicos que estas realidades tienen para... los seres humanos en tanto que <<constructores>> originales y herederos de los <<constructores>> de realidades[13]... una interpretación controlada y rigurosa no debe ser arbitraria ni idiosincrásica; debe seguir determinadas reglas hermenéuticas generales... Negar este primer paso reconstructivo en la producción de datos es simplemente sustituir aquélla por el sentido común... La interpretación sitúa el significado de determinados tipos de interacción social en el contexto de la experiencia de los actores (limitada por la historia), en el contexto de su <vida en el mundo> subjetivamente adecuados*** *"* (T.Luckmann,1996:165-166)

---

[12] T. Luckmann ha actualizado la teoría original (de tanta repercusión) en una "nueva sociología del conocimiento: construcción comunicativa de la realidad social" -en adelante C.C.R.S.- con la que trata de formular y afrontar con herramientas teóricas los entresijos y los problemas de la investigación práctica para explicar el significado social de la realidad.

[13] Analogía con el evaluador y la evaluación, respecto a los actores comunicativos "evaluados".

Dado que asume que los datos válidos son los datos contextualizados, subjetivamente adecuados o con significado subjetivo, Luckmann se decanta por el paradigma de la reflexividad[14]. Esta opción es indisoluble de una de las teorías de la realidad y de las teorías de la evaluación posibles:

> *"...La vida social depende de la acumulación y de la distribución de los conocimientos que la sociedad posee sobre el mundo en general, y sobre la realidad social en particular. Dicho conocimiento es una fuente fundamental, primero, para los miembros de cualquier sociedad y, segundo, para el científico social* ***cuya labor consiste en reconstruir el significado de las actividades prácticas de la vida social[15]...*** *"* (T. Luckmann, 1996: 166-167)

El evaluador, apoyado en la teoría de la C.C.R.S. asume que "la pertenencia a una colectividad implica la posesión de un *stock de conocimientos compartidos[16] sobre el mundo, socialmente organizado*". Schutz lo expresa con el concepto de "stock de conocimientos disponibles" relacionado con las tipificaciones de Luckmann[17], los esquemas referidos a la experiencia histórica (temporalidad trabajada con Schutz), los modelos de acción ofrecen alternativas o soluciones de elección subjetiva; las soluciones están "sedimentadas en las reservas subjetivas de conocimiento" que poseen los individuos y que se van almacenando en interacción, son claves para cualquier proceso de comunicación (desde cara a cara) y también lo son para los procesos de comunicación de masas. La clave la encontramos en la reciprocidad, en la sincronización conductual, de P. Navarro.

> *"...Las reconstrucciones sociológicas de primer orden, es decir, las construcciones y las reconstrucciones lógicas que determinan la interacción social, deben adoptar el método de lo que podríamos llamar* ***lectura <<atenta>> de los <<textos>> que los miembros de una sociedad producen constantemente..."*** (T. Luckmann, 1996: 170-171).

---

[14] Que se desarrolla con más detalle en un epígrafe sucesivo.
[15] O la reconstrucción adecuada de la interacción social, de la que habla L. E. Alonso.
[16] Concepto compartido con A. Schutz.
[17] También es empleado por los etnometodólogos clásicos y por Navarro, sin colocar esa etiqueta, en este último caso.

En virtud de esta *cualidad de miembro y carácter circunstancial del saber común*, el mundo tiene sentido social real, contrastable por cualquier actor con capacidad comunicativo-perceptiva. Si no está de acuerdo con ese sentido, se encontrará "fuera de lugar", lo pondrá en cuestión (por medio de experimentos disruptivos) o construirá explicaciones racionalizadas construidas *ad hoc* (como lo hace el investigador social estándar o el evaluador) para interpretar las particularidades y contingencias de las diversas ocasiones como cognoscibles y explicables, aunque inicialmente no le encajen.

También la Etnometodología estudia cómo los actores se tratan a sí mismos y tratan a los demás como miembros de un mundo socialmente organizado que, en mi contexto evaluador, es un orden mayoritariamente organizacional, también dibujado por Cicourel en su intento de integración de las dimensiones micro-macro en investigación social, con el ejemplo organizativo. Los modelos de análisis y evaluación tienen muy presente esta lectura.

Los miembros (en el contexto de escenarios sociales) auto-producen y auto-organizan las actividades en una realización metódica. Los métodos de construcción de los significados tienen cierto carácter general, mientras los modos en que los miembros reconocen y explican las particularidades de una u otra ocasión, pueden variar. La analogía y la lectura para los modelos de evaluación son relevantes y tienen contenido en el *borrador de teoría de la evaluación* del epígrafe 3B) en este mismo capítulo.

Cuanto más próxima y densa sea la comunicación entre los actores constructores y el reconstructor, mayor probabilidad de acceder al contexto real y a las interpretaciones relevantes...

> *"...Todos los procedimientos mediante los que se reconstruyen las realidades sociales son comunicativos[18]. Nótese que las reconstrucciones, (...)la*

[18] Coincide plenamente con Navarro, P. 1994.

> *formulación explícita de los resultados de la observación y de la interpretación, se dan en la vida diaria. El investigador* [...o evaluador...] *es un reconstructor secundario de las realidades construidas, que son producto de procesos comunicativos.* ***Cualesquiera fines no teóricos****...* ***las reconstrucciones*** **<<*populares*>>** ***forman parte de la vida social, desde mucho antes de que existiera teoría de la ciencia alguna****. Las metodologías científicas...son guías generales para reconstrucciones* secundarias..." *"...En resumen: las personas corrientes son las primeras en enfrentarse a las preguntas relativas al significado de la acción humana, en formularlas y en responderlas a su modo y con sus propias palabras, no tanto para satisfacción de los sociólogos como para la suya propia. Las reconstrucciones potenciales y reales del significado de las acciones cotidianas son constitutivas de dichas acciones, y no meras e irrelevantes añadiduras* post-hoc. *Constituyen, por tanto, un punto de partida necesario para todas las reconstrucciones teóricas de segundo orden del significado de la acción humana...".* (T. Luckmann, 1996: 166-167)

Esta nueva teoría del conocimiento social nos pone sobre aviso ante la centralidad de los procesos comunicativos para la realidad evaluable; además, Luckmann da la pista para pensar en tender un puente[19] entre la reconstrucción secundaria que el investigador social hace de la construcción social de la realidad[20] y la investigación acción participativa (I.A.P.) como estrategia reflexiva de producción de la realidad que define una concepción peculiar de la relación sujeto-objeto de conocimiento, del investigador como sujeto reflexivo[21] y sujeto en proceso.

En consecuencia, la estrategia teórica de afrontamiento concibe a los actores sociales y a los investigadores como sujetos en proceso, protagonistas en la construcción de una realidad común. El conocimiento es construido "por gente concreta". Este principio es asumido desde perspectivas (como la I.A.P.) que otorgan protagonismo investigador[22] a los actores, para reducir las distancias en la relación sujeto-objeto de conocimiento, en las prácticas investigadoras.

---

[19] Este puente es otro de los pilares de la estrategia de afrontamiento del proceso investigador; el contrapeso puede reducir la distancia científico-etnocientífico, entre evaluador y evaluados.

[20] También para los interaccionistas simbólicos la realidad experimentada, conocida y comprendida es una construcción social; consiste en objetos sociales cuya significación depende de la conducta de las personas en relación con ellos (realidad socialmente construida).

[21] También desde el interaccionismo simbólico, los seres humanos tienen capacidad de actuar reflexivamente siendo conscientes de sí mismos y de lo que realizan (realidad reflexiva);

[22] También desde el "empoderamiento", asumido en contextos incluso institucionales.

Estas coordenadas sientan las bases para considerar la investigación para la acción (próxima a la predicción normativa) y de la transformación de la realidad al tiempo, simultáneamente, que se está analizando. Los enfoques participativos de la evaluación recorren caminos con esas mismas coordenadas.

Para transitar con cotidianeidad por esas coordenadas sin renunciar a la sistematización y al rigor científico, la materia prima es el lenguaje y de la comunicación, por medio, por ejemplo, del análisis del discurso y de la conversación, junto a una adecuada teoría de los datos observacionales (de diversa naturaleza) en investigación social como nutriente informacional de la evaluación.

Para reforzar y concretar esta aportación a la teoría de la realidad, extraigo con A. Schutz[23] (5) (substrato para teoría de la C.C.R.S.) dos ideas de su *teoría de la construcción significativa de la realidad social*:

-el entorno social es experimentado como realidad socialmente significativa[24]; el mundo social cotidiano es una realidad interpretativa y como consecuencia el sociólogo, el evaluador, cuando investiga o evalúa trata de captar los significados subjetivos que los actores asignan a sus acciones y, con su acción misma, se convierte en un actor que introduce modificaciones de significados;

-la Sociología del análisis de la acción: tan importante como la acción es la situación; la perspectiva de la acción precisa de indagaciones sobre los encadenamientos micro-macro, trabajados por Goffman y especialmente por Cicourel.

Estos estímulos teóricos de la construcción comunicativa de la realidad social, tienen continuidad y conexión con la Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico.

[23] Interrogante (5) en la notación del cuadro inicial.
[24] "Contextualizada", en sentido etnometodológico

Etnometodología e interaccionismo simbólico: definición de la situación, indexicalidad y reflexividad[25]; del orden normativo al cognitivo.-

Como se ha avanzado en el cuadro síntesis de interrogantes, desde la Etnometodología se analiza los procedimientos de construcción de significados por los actores implicados a través de discursos de actores según sus posiciones sociales, sus roles, etc., para investigar las construcciones sociales de la realidad. La base de la Etnometodología es otorgar importancia al significado de las interpretaciones de los propios actores, en lugar de limitarse al significado fijo de las normas. Esta teoría vitalizó el interés por el orden cognitivo en un contexto paradigmático favorable al análisis del orden normativo y como orientación, tiene lecturas, a mi juicio, para "empresas" de investigación social o evaluación.

Los etnometodólogos (1) tratan de integrar los órdenes cognitivo y normativo con dos principios guía:

- en lugar de ser un sistema monolítico que regula la acción individual, el orden llega a ser concebido como un resultado de interacciones comunicativas concretas;
- el orden social no es lo que mantiene la sociedad unida controlando a los individuos, sino aquél que toma forma y cambia en el curso de transacciones comunicativas entre agentes (definiciones de la situación).

Las transacciones comunicativas y simbólicas entre los actores o agentes tienen incidencia significativa, conforman la construcción social creativa de la realidad. Esas transacciones incluyen experiencias propias o de otros, la concepción del mundo o las micro-coordenadas que otorgan significado. Para explicar las motivaciones de los actores, los interaccionistas acuden al pragmatismo y a las explicaciones psicológicas de Mead.

[25] Ampliado posteriormente con los teoremas de Seeley.

El interaccionismo explica los procesos, sobre todo en los pequeños grupos, destacando la importancia de la interpretación y de la creatividad de los actores (en contextos evaluativos, implica trabajar la definición de la situación evaluativa grupal[26], contextual). Los seres humanos se relacionan simbólicamente[27] (actúan etiquetas, prejuicios, estereotipos, estilos y recursos de afrontamiento). La interacción resultante es un proceso emergente, negociado y frecuentemente no predecible, y es simbólica porque la conducta reflexiva utiliza símbolos, palabras, significaciones y diferentes lenguajes. Los conceptos que completan la definición hermenéutico-interpretativa de la realidad y de su proceso de construcción y reproducción. Son:

a) Definición de la situación

> *"La sociedad puede existir[28] en virtud del hecho de que casi siempre, las definiciones, compartidas por la mayoría de la gente, de las situaciones más importantes, coinciden, cuando menos, de manera aproximada... La vida social continúa si cada actor desempeña su papel[29]"* (P. Berger, 1989 : 69)

Es "siempre algo más y algo menos de lo que los actores esperan, siempre un emergente a partir de las previas definiciones de la situación con las que los actores actúan" (Lamo de Espinosa: 1990, X).

> *"...Emergente que es,* a posteriori*, captado por los actores estudiando la situación y modificando en consecuencia sus definiciones previas de situaciones, a la búsqueda de actores capaces de representar honestamente su papel -rara vez lo hacen y siempre tienen tendencia a salirse por la tangente- y actores a la búsqueda de situaciones que no se les vayan de las manos -rara vez ocurre y casi todas acaban sorprendiéndonos-..."*

Desde el interaccionismo simbólico se entiende la *definición de la situación* como el contexto donde se desarrolla algo y sus elementos, siendo los principales los

---

[26] Modelo de evaluación de objetivos discrepantes, entrevista de intereses compartidos.
[27] En el modelo de análisis del discurso y de la conversación los símbolos merecen tratamiento.
[28] Teoría del papel o función social de W. James, Ch. Cooley y G.H. Mead.
[29] Goffman estudia la desviación social como síntoma de desintegración social, de incumplimiento de roles.

actores. Cada situación es original, aunque no es ajena al bagaje de vivencias de los actores:

> *"...las situaciones sociales nunca se repiten espontáneamente, cada situación es más o menos nueva, puesto que cada uno incluye nuevas actividades humanas combinadas de forma diferente..." (Thomas).* (Sebastián de Erice, 1994)

Las unidades actuantes se orientan hacia *situaciones*. Las organizaciones sociales intervienen sólo en la medida en que las configuran y la interpretación que el sujeto hace de sí mismo va unida al proceso de conversación reflexiva sobre lo que ocurre (*self-indication*). Al hacerlo se sitúa, en cierto sentido, por encima de los datos. Puede aceptarlos, rechazarlos o transformarlos de acuerdo con su interpretación y con sus intereses, también en el seno de la investigación acción participativa o de evaluaciones participativas, abiertas a distintas actitudes por parte de los sujetos.

Los procesos relacionados, son identificados en contextos de comunicación interpersonal y de evaluación de realidades comunicativas, que se manifiestan en forma de actitudes, expectativas, inferencias, guiones, esquemas, fantasías, reglas/normas y pensamientos deseables creados y recreados por los actores, con definiciones de la situación como marcos más estables, que no inamovibles (libertad de los actores).

Goffman también trabaja con el concepto de definición de la situación. La teoría de Luckmann se complementa con aquél Goffman útil para contextualizar las realidades investigadoras y evaluativas. El investigador -como el evaluador- construye estrategias teóricas, desde sus potencialidades como observador gestiona los significados perceptivos que aparecen en las interacciones del modo en que no suelen hacerlo cotidianamente los participantes, sencillamente porque no necesitan reinterpretarlos para actuar cotidianamente. La interacción se apoya en reglas implícitas que producen la definición de la situación (marcos analíticos goffmanianos),

el marco constitutivo relativamente estable, el interior en el que ocurre la interacción social, en contextos naturales y/o investigadores, pero que no es un marco inamovible; puede mostrar mayor o menor estabilidad porque el significado de la interacción y de la definición de la situación misma, tienen una dimensión relacional[30], sólo existe en virtud de ella, allí donde Navarro habla de sincronización y de holograma social.

El interés goffmaniano[31] por los marcos constitutivos (*frames*) sugiere la analogía con los marcos organizacionales o contextuales en los que se insertan gran parte de las prácticas evaluativas. La naturaleza de los marcos es implícita y estos no siempre se clarifican, debido a la intencionalidad de los actores que pueden tratar de cambiarlos, confundirlos, cuestionarlos, desvirtuarlos o hacerlos ambiguos. Es bastante común entre los investigadores interpretativos el tratamiento de realidades sociales conflictivas, caóticas o anómicas, en las que confluyen la relación entre apariencias y actuaciones en la constitución de "realidades", estructuradas en las experiencias de la vida social e implícitas, hasta el punto de seguir generando preguntas sobre la creación y recreación del orden social.

Los sujetos sociales son quienes generan y recrean el mundo social a través del significado que le dan a sus acciones, a los objetos que les rodean, a otros individuos[32], etc.; el mundo social constituye -en gran parte- una negociación entre los actores en la búsqueda de un acuerdo sobre sus significados. Este orden no está establecido de una vez para siempre, se reconstruye de forma permanente y de manera intersubjetiva y relacional en procesos en los cuales el lenguaje desempeña un papel

[30] Interrogante (4) del cuadro inicial. Para Goffman (y los interaccionistas simbólicos, el interés reside en las variables endógenas, internas a la definición de la situación, entendida como unidad de análisis autocontenida (completa, autorreferente) en el marco analítico (perspectiva internalista).

[31] Goffman, E. (1986), Frame Analysis: An Essay On the Organization of Experience, Boston, Northeastern University Press.

[32] Al evaluador, sin ir más lejos.

central a través de su poder de simbolización para representar y objetivar -a partir de la intersubjetividad- el mundo social.

Con estos supuestos teóricos los hechos sociales pueden ser tratados como *realizaciones* (y no como cosas en el sentido de la tradición durkheimiana) partiendo de que cada situación social se encuentra autoorganizada y son los sujetos los que construyen esta realidad, en el mismo acto en que la hacen descriptible. De tal manera que los *modos* en que se organiza una coyuntura social coinciden con los *métodos* utilizados por los actores para que esa realidad se considere inteligible, racional y comprensible.

Los rasgos constitutivos del orden social son producto de la actividad de los participantes (*producción local del orden social*), de los actores sociales con ciertos márgenes creativos de maniobra[33], aunque circunscritos al contexto social que permite o dificulta la maniobra, según las situaciones (entendidas como escenarios de la acción social para los etnometodólogos). Se tratan los escenarios sociales como realizaciones prácticas y a los actores como investigadores prácticos, que organizan los escenarios y sus actividades en el curso de su acción (investigadora, evaluadora). Existen un marco estable (Goffman) y una capacidad creativa (interaccionismo simbólico) que se comunican[34]. El etnometodólogo no se plantea si las interpretaciones de los actores son o no adecuadas, sino que se ocupa de investigar cómo se construyen los significados en escenarios sociales. El evaluador que emite juicios de valor puede adoptar un posicionamiento etnometodológico si cuenta con la construcción valorativa de los etnoevaluadores, pero no puede limitarse a él, si se busca la transformación.

[33] Claves desde el punto de vista de los interaccionistas simbólicos.

[34] Las interpretaciones de los miembros dan a la situación rasgos como “fija”, “necesaria”, “normal”, “adecuada” son las que le otorgan carácter “objetivo”.

Las realizaciones son objeto de evaluación, mientras los modos y los métodos de reconstrucción inteligible de la realidad evaluada son objeto de análisis.

Para el evaluador, la traducción implica concebir que son los sujetos sociales quienes generan el mundo social a través del significado que le dan a sus acciones, a los objetos que les rodean, a otros individuos, etc.; el mundo social constituye -en gran parte- una negociación entre los actores en la búsqueda de un acuerdo sobre los significados de ese mundo.

En *The Presentation of Self in Everyday Life*, Goffman sintetiza los resultados del interaccionismo simbólico para la teoría sociológica, otorgando relevancia al lenguaje simbólico[35]. Explica que la definición de la situación suele mantenerse a lo largo de los encuentros y lo justifica en función del *consenso operativo* (sincronizado conductualmente, para Navarro) que se produce entre los actores, facilitado por la existencia de contextos físicos estables (*regions*[36]). El consenso operativo, a mi juicio, se complementa con la idea de 'competencia' trabajada desde la etnociencia antropológica, del "orden ideacional" del que habla Goodenough para explicitar aquello que los hablantes nativos tienen que conocer[37] (implícitamente) sobre su cultura (forma de las cosas que la gente tiene en mente, sus modelos de percepción) relacionándolo e interpretándolo para funcionar adecuadamente como miembros competentes de sus sociedades respectivas y operar de manera aceptable para los miembros.

Los actores sociales, las personas, son sociólogos andantes con las manos constantemente metidas en la masa, etnocientíficos o etnoevaluadores que comunican

[35] *Comunication Conduct in an Island Community*, tesis doctoral de Goffman. Se distancia del interaccionismo simbólico de Mead dado que concede mucha importancia a los elementos que garantizan la estabilidad de las situaciones, por encima de la creatividad de los actores.

[36] Análogo a subuniversos o provincias finitas de sentido de Schutz: "realidades múltiples".

[37] En la línea del "stock de conocimientos disponibles".

con sus palabras y a su modo. Aparece una distinción clave, relevante para la evaluación, entre *emic* y *etic*[38], originaria de Kenneth Pike entre fonémica y fonética:

> *"Las proposiciones emic se refieren a sistemas lógico-empíricos cuyas distinciones fenoménicas o 'cosas', están hechas de contrastes y discriminaciones que los actores mismos consideran significativas..."*
> *"Las proposiciones etic dependen de distinciones fenoménicas consideradas adecuadas por la comunidad de observadores científicos". Las proposiciones no pueden ser falsadas por no ajustarse a las ideas de los actores sobre lo que es significativo, real, tiene sentido o resulta apropiado. Las proposiciones etic quedan verificadas cuando varios observadores independientes, usando operaciones similares, están de acuerdo en que un acontecimiento dado ha ocurrido..."*

Es de señalar que la distinción emic y etic no atribuye mayor o menor carácter empírico a cualquiera de las perspectivas y que los informantes también pueden convertirse en investigadores o evaluadores prácticos (emic).

Esto introduce un problema para el investigador social, porque su objeto de estudio es la interacción social, no las percepciones teóricas más o menos certeras o alejadas que pueda elucubrar el investigador. Si los actores emplean constructos de primer grado, viven en tiempo real, interactúan, y los sociólogos (o evaluadores) lo cuentan con constructos de segundo orden, será cuestión de dialogar, de acercar a los objetos pasivos, distanciados, como sujetos creadores de significado. El mundo social es previamente interpretado por los actores, provoque o no el interés concreto del investigador social. La definición de la situación es inseparable del siguiente concepto.

b) Indexicalidad[39] (indicialidad) o claves contextuales

En cualquier mundo social son fundamentales las pistas contextuales, los significados intercambiables no marcados sino definidos por el contexto y ligados a él. Para el investigador es relevante para manejar las interpretaciones posibles en su

[38] Marvin Harris (1992), *El materialismo cultural*, 492. La distinción tiene que ver con las posiciones del sujeto observador.
[39] Original de la etnometodología.

contexto específico (también para el evaluador), en su tarea por empatizar con los actores para contemplar la realidad desde su propia perspectiva, considerando como real ese contexto y su incidencia sobre la construcción social de la realidad.

Sin contexto, palabras y acciones no tienen significado en absoluto. La información contextual es central para realizar descripciones afinadas de eventos comunicativos. El examen de los contextos retrospectivos (todas las acciones que preceden un comportamiento particular que puede ayudar a interpretarlo) y contextos emergentes (todo evento que sigue el comportamiento que puede ayudar a interpretarlo) añade mayor profundidad y conocimiento a los episodios interpersonales.

El contexto ha sido considerado de maneras muy diversas: (a) como áreas exteriores que definen el campo de comunicación (comunicación interpersonal, etc.); (b) como establecimientos sociales (fiestas de *cocktail*) o institucionales (escuelas, prisiones); (c) como tipos de relaciones y roles (tareas, familia...); (d) como objetos o características del entorno; (e) como variables del mensaje (estilos de lenguaje, que afectan y desarrollan textos). Por tanto, el contexto acompaña perspectivas psicosociológicas, comportamentales y del entorno, e impone la necesidad de una multiplicidad de técnicas contextualizadas para recopilar la información, los datos observacionales.

La Etnometodología también es útil para enmarcar los contextos de construcción institucional del conocimiento[40]; la realidad social significativa no puede ser analizada independientemente de los contextos de actividad institucional en la cual se generan y se mantienen. Desde esta aproximación, esos contextos se combinan con

[40] En este tema también es interesante la aportación de Galtung en cuanto a la relación entre los procesos de producción institucionalizada del conocimiento y los resultados de la producción científica.

el empleo del conocimiento profano, rutinario, cotidiano y de los procedimientos de razonamiento utilizados por los miembros de la sociedad, por los etnocientíficos.

Los etnometodólogos describen el contexto en términos de reflexividad. Los encuentros lingüísticos son interpretados como patrones de significado, que operan como un contexto en el interior del cual se otorga sentido a los encuentros. El contexto es una fuente de información. La comunicación está impregnada de contextos que establecen interpretaciones y selección de mensajes, no es externa ni procede de fuentes aisladas.

Como investigadores debemos considerar hasta qué punto el contexto investigador se relaciona con los contextos sobre los que aplicamos nuestros hallazgos (reflexivamente) para aprender de todos ellos, estudiándolos de manera directa. En investigación social y evaluación, es necesario que los investigadores especifiquen el modo en que los contextos afectan los procesos de comunicación puestos en marcha por la investigación (M.L. Knapp, y G.R. Miller, 1994), afrontando la reflexividad.

La indexicalidad, tiene relación con los *conceptos sensibilizadores*[41] de Blumer (interaccionista simbólico) que nos indican el clima ambiental que rodea una situación concreta. El interaccionismo simbólico destaca la vulnerabilidad de las situaciones al entenderlas como procesos. En palabras de Blumer "los participantes encajan mutuamente sus actos, en primer lugar identificando el acto social en el que se implican, en segundo lugar interpretando y definiendo la contribución de cada uno de los otros a la formación del acto total[42]". Asistimos, además, a continuas negociaciones entre los participantes al definir y redefinir lo que sucede. Son fundamentales la *percepción interpretativa* y la *acción*, los conceptos de "sí mismo", "definición de la situación", la situación a la que llaman con frecuencia "encuentro" y su vulnerabilidad,

[41] Por oposición a los conceptos generalizadores.
[42] Semejante a la sincronización del actor en la situación, caracterizada por Navarro.

la "acción conjunta" -*joint act*-, el "lenguaje", la "ocasión de una interacción", los "rituales" y los "repertorios de conducta" -*behavioral repertories*-).

La metodología del interaccionismo simbólico tiene, a mi juicio, una lectura evaluativa, supone que el investigador debe intentar adquirir el punto de vista de los sujetos que construyen la realidad que evalúa para poder comprender sus actitudes y sus conductas a través de la observación participante (desarrollada en el diseño metodológico).

La Etnometodología, a través de una serie de tácticas metodológicas trata de explicar o conocer los procedimientos básicos, subyacentes, de construcción de la realidad (en continuidad con Berger y Luckmann), no realidades concretas, bajo el presupuesto de que los datos, los materiales, tienen vida, más allá de e independientemente de los recursos del investigador para manipularlos, según sus intereses. Los materiales son producciones creadas por prácticas investigadoras y por técnicas de recogida y análisis de datos. Para aplicar esas técnicas y explicar cómo se construye socialmente la realidad, es clave el concepto metodológico de…

c) Experimentos disruptivos[43]

Persiguen forzar las situaciones para hacer aflorar y para traer a la superficie el proceso de construcción de la realidad. Con ellos se perturba provisionalmente la realidad social para demostrar los principios básicos de su incesante construcción, se rompen los procedimientos normales para descubrir el proceso de construcción y reconstrucción de la realidad y el carácter pautado, "artificial" e intercambiable.

[43] Coincidencia con Goffman, y concepto sensibilizador, más pragmático o metodológico que teórico.

El método de los experimentos disruptivos se basa en dos supuestos (relacionados con las potencialidades de transformación y retroalimentación informativa de las evaluaciones):

a) la construcción social de la realidad está ocurriendo constantemente, se nutre y retroalimenta incesantemente;

b) los actores sociales no suelen ser conscientes de esa construcción.

Los experimentos de ruptura, contribuyen a mostrar que gran parte de los mecanismos del mundo social actúan de modo informal, casi invisible, de manera tan familiar que son dados por supuestos y por eso pasan inadvertidos la mayor parte del tiempo[44]. Pero no dejan de ser materia relevante para el evaluador.

Goffman también practica experimentos de ruptura[45] para revelar las reglas sociales cuestionándolas, rompiéndolas. En su caso, la utilización de esta metodología parece derivar de cierta moral nietzscheniana, despreocupada por el carácter natural o no de situaciones, por la justicia o injusticia de las reglas, sólo afecta al modo en que las reglas se sostienen o son cambiadas. Como evaluador, he empleado experimentos de ruptura en diseños como la evaluación del Centro Loyola y de la entidad sociosanitaria.

Conocidas estas claves para una teoría provisional de la acción investigadora, sencillas pero determinantes para la estrategia de afrontamiento, el evaluador-investigador social tiene la posibilidad de asumir su tarea como facilitador de

[44] Garfinkel se planteaba desenmascarar esa invisibilidad cotidiana, traerla a primer plano, violándola coyunturalmente para delatar su presencia, substanciando que ese orden implícito posee unos rasgos que pueden variar, depende de la construcción de los actores en interacción, es ese como puede ser cualquier otro.

[45] Desarrollados como herramienta desde la etnometodología. Los casos más conocidos aparecen en obras de H. Garfinkel.

conocimiento social, sin renunciar a las atribuciones que supone la tarea y a las habilidades necesarias.

El científico no puede permanecer impasible ante la reflexividad en contextos comunicativos; y qué decir del evaluador práctico. Para afrontar metodológicamente esta cuestión, precisa de herramientas teóricas mejoradas con sucesivas experiencias investigadoras intersubjetivas.

Este empleo combinado de las Sociologías Interpretativas se ha producido en el caso de los diseños evaluativos y de la investigación acción participativa, de manera insoslayable en el marco teórico y también en la adaptación de procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos.

Los interrogantes interpretativo-hermenéuticos se utiliza también, para ampliar los contenidos teóricos hacia los que conducen las respuestas siempre provisionales, aglutinadas alrededor de la concepción sociohermenéutica y desagregadas en tópicos (en ningún caso secundarios) del tipo, "paradigma de la reflexividad[46]", "teoría de la realidad social" y de su construcción, o el "holograma social" para demarcar las posibilidades de la relación sujeto-objeto de conocimiento y la integración de los niveles micro y macro de acuerdo con el paradigma creativo empleado y la práctica evaluativa e investigadora interconectada (una teoría de la evaluación).

Cuatro recursos más (articulables) realizan sus aportaciones teóricas para desarrollar la aplicación posterior de los recursos de afrontamiento de las estrategias evaluativas e investigadoras.

[46] Y de la complejidad.

3A.2) DEL PARADIGMA DE LA OBJETIVIDAD AL PARADIGMA DE LA REFLEXIVIDAD: RELACIÓN SUJETO-OBJETO DE CONOCIMIENTO

La definición teórica de la realidad, la integración de las escalas micro-macro[47] (estructura-actor, sistema-acción), el holograma social y el resto de construcciones teóricas aquí trabajadas, responden a una estrategia global de afrontamiento del proceso investigador y evaluativo conectada, además, a una idea no estándar de objetividad científica y a una visión amplia de las alternativas de relación entre sujeto y objeto de conocimiento evaluativo, con herramientas de la investigación social.

La realidad social es dual, creativa y estable a la vez. Junto al dinamismo hay cierto orden y persistencia, cierta continuidad en el transcurso del devenir histórico de los órdenes sociales, en lo que se refiere a la perdurabilidad relativa de los procesos en que éstos se producen y reproducen. De ahí que debamos considerar cada orden social histórico como una de las muchas alternativas de ordenación posibles, que se actualizan, como pueden actualizarse cualesquiera otras. La reflexividad implica creatividad no determinista, actores en interacción, en ningún caso entes externos ajenos a los actores y a su realidad, meras marionetas. La reflexividad es doble:

a) la investigación social es reflexiva (reflexividad de la evaluación);

b) la construcción de la realidad social es intrínsecamente reflexiva (reflexividad interna a la propia realidad social);

La realidad social está plagada (en su constitución o en su análisis) de espejos[48]; otra cuestión es qué objetos o miradas se reflejen o no en ellos[49]. Dicho de

[47] Desarrollado teóricamente en el punto 3A3).

[48] Considero mi experiencia investigadora una constatación más, especialmente en el caso de la evaluación y de la investigación acción participativa.

[49] En cualquier acto comunicativo, en el caso de un locutor de radio -por ejemplo-, la

otro modo, las investigaciones se manejan con la reflexividad del microanálisis, sin despreciar -en absoluto- la búsqueda de conexiones estructurales, sistémicas, no definitivas pero sí orientativas y con base real. El investigador es *sujeto en proceso* en el cuerpo a cuerpo del microanálisis, en los contextos significativos para recopilar datos[50], plagados de reflexividad.

> *"...Perspectiva dialéctica: el sujeto es integrado total y definitivamente, pues integra total y definitivamente los niveles de contenido y relacional. El socioanálisis se define como análisis institucional en situación. Opera* in vivo*, alcanzando el techo de la objetividad y el techo de la relacionalidad..."* (J. Ibáñez, 1985: 271)

Carácter reflexivo, autorreflexivo e hiperreflexivo de los sistemas sociales: paradoja de la reflexividad en evaluación.-

> *"...El problema de fondo con las ciencias sociales es que lo que se diga desde ellas se convierte en parte de la realidad a la que se está refiriendo. Por eso es tan importante hacer ver la racionalidad y viabilidad de una opción frente a otras[51]..."* (Tortosa, 2001: 240)

El *paradigma de la reflexividad* (L.E. Alonso, 1998[52]), por contraste con el de la objetividad, trae a primer plano el hecho de que los investigadores cambiamos la realidad en la que actuamos puesto que constituimos el objeto y el objeto nos constituye. Las consecuencias analíticas e investigadoras son inmediatas: como reconstructores de la realidad, únicamente como implicados podemos reintroducir elementos, dominándolos realmente, manejando con amplitud las claves contextuales con las que los actores sociales protagonistas (los sujetos) crean sus propias dinámicas de construcción.

---

construcción del mensaje variará significativamente si recibe puntual información sobre las reacciones que sobre ese mensaje está produciendo en los destinatarios.

[50] La conciencia individual es potencialmente, modalmente, parte de la conciencia colectiva, es imagen de ella, metáfora, origen y destino.

[51] En el caso de la evaluación, elegimos entre unas puntuaciones sobre otras.

[52] Varias páginas.

Si traducimos el contraste a los paradigmas metodológicos tradicionalmente separados de investigación (véase el cuadro siguiente), la búsqueda de la objetividad nos haría proceder al estilo de la policía científica[53], considerando como materia prima únicamente las pruebas materiales[54], en ningún caso los discursos cualitativos y por supuesto, sólo las presencias, nunca las ausencias. Las atribuciones adosadas (estereotipadas) a ambos tipos de investigación y por analogía a los respectivos paradigmas (aunque no son absolutamente identificables) son:

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
método científico	método pseudocientífico
descripción	comprensión
objetividad	subjetividad
investiga hechos	investiga discursos
realidad unívoca	múltiples interpretaciones de la realidad
investigador ajeno al estudio, externo al objeto	investigador implicado

Esta comparación responde a una ontología reducida de la objetividad clásica; a lo sumo, puede dar cuenta, de manera más o menos satisfactoria, de objetos afines a ella. El cuadro siguiente resume esta visión deformada de la Ciencia y de la objetividad que se transmite recurrentemente. Está inspirado en Daniel Gil, e introduzco de mi cosecha la columna de la estrategia de afrontamiento implementada para transcender esta deformación, una visión reflexiva de la ciencia y de la relación sujeto-objeto de conocimiento. Esta columna supone asumir la puntuación inherentemente evaluativa.

[53] La lectura para la evaluación objetiva y la evaluación reflexiva es transversal.

[54] Derivado de un paradigma judicial garantista para quien miente u oculta un delito, si no se puede encontrar las pruebas materiales. No obstante, sin discursos y testimonios de testigos, hay cuestiones que no pueden ser probadas, por ejemplo el maltrato psicológico.

VISIONES DE LA CIENCIA Y DE LA OBJETIVIDAD CIENTÍFICA

CRITERIO COMPARATIVO	VISIÓN CLÁSICA	VISIÓN TRANSCENDENTE
TIPO DE CONOCIMIENTO	Empírico-inductivista y ateórica	Transductiva (deductiva e inductiva) Metodología enraizada en la teoría (GTM)
CARACTERÍSTICAS PROCEDIMENTALES	Rígida, algorítmica, infalible	Heurística, flexible
CARÁCTER SOCIAL	Individualista y elitista (epistemología de la distancia)	Participativa, grupal, sujeto-sujeto
RELEVANCIA DEL CONTEXTO / PAPEL DE LA NEUTRALIDAD	Ciencia descontextualizada Socialmente neutra, de laboratorio (a salvo de valores)	Investigación social de 2º orden, contextual, interpretativa Afrontamiento de valores e ideología

La ontología clásica no puede responder a la totalidad posible de la investigación social ni de su objeto. Otros estilos de afrontamiento alternativos se encargan de objetos que se prestan a ser concebidos de otros modos. ¿Cuál es la objetividad posible? ¿Cuál es nuestro objeto posible? ¿Qué traducción tienen estos interrogantes para la evaluación? ¿Evaluación objetiva-externa (neutral) o reflexiva-valorativa? Para dar respuestas se trabaja con una ontología distinta de la objetividad.

> *"...'La sociedad como objeto modal'... el objeto social puede ser concebido en términos no objetivistas y, sin embargo, rigurosamente como objeto...*
>
> *Cada elección es una proyección distinta del objeto que encierra potencialmente tantas proyecciones como puntos espacio-temporales contenga. Y esto vale lo mismo para el sujeto social de a pie que para el sujeto social-sociológo: pues cuando éste somete el objeto social a estudio, y en la medida en que se mueve en las proximidades del plano fenoménico -el plano de la intuición modal/agencial-, está constituyendo inevitablemente el objeto desde las coordenadas de su propia subjetividad. No se trata de que su teorización esté sesgada por sus prejuicios, eso es entender el problema de manera superficial, 'psicologizándolo'. Es un problema ontológico,* a priori*; no cabe hablar de 'sesgo' porque no hay realidad sin sesgar, 'objetiva': en este ámbito de la intuición modal no existe posibilidad de acceder al objeto 'en sí'; sólo podemos tomar contacto con él constituyéndolo subjetivamente (somos puro sesgo, como la realidad intelectualmente alcanzable) ..."* (P. Navarro, 1994)

Esta concepción de la objetividad (transubjetiva) parte de la consideración de los dos sentidos posibles de la acción:

a) un sentido subjetivo, que le da el actor social;

b) un sentido objetivo, si se analiza en un contexto más amplio de relaciones en una situación contextual, la acción de otros da a la nuestra sentidos que, por sí sola, no tenía.

La reflexividad no se detiene ahí, configura un angar sólido en el que cobijar los planteamientos investigadores. Los sistemas sociales[55] son reflexivos, autorreflexivos y, además, hiperreflexivos (el individuo es un holograma social):

- reflexivos: el observador tiene incidencia sobre aquello que observa;
- autorreflexivos: el objeto observado, son sujetos simultáneamente observadores;
- hiperreflexivos: la sociedad es una agregación de sujetos-objetos autorreflexivos que viven y recrean una red comunicativa -modal-conductual-comunicacional- que encadena acciones sociales más o menos sincronizadas en una red hologramática.

La Sociología y la evaluación de la realidad social, en contextos de indagación reflexivas, trabajan con ese particular tipo de objetividad, transubjetiva, que anida en lo subjetivo; es el modo en que redescubrimos la realidad como actores. Esta es la realidad (teoría de la realidad social) para la investigación social y de la evaluación, incluso para el evaluador externo. La reflexividad se hace recíproca en investigación, como dice Lamo de Espinosa[56] y en evaluación, como se teoriza en este epígrafe teórico.

---

[55] LAMO DE ESPINOSA, (1993), 392-393.

[56]"...Si alguien no puede ser objetivo son los psicólogos y los sociólogos. Se enfrentan a seres con la misma capacidad objetivadora que ellos..." *(Lamo de Espinosa, 1990: XI -prólogo-)*

Relación entre sujeto y objeto de conocimiento desde el paradigma de la reflexividad (relación actor-observador, etnocientífico- científico)[57].-

Asumida la objetividad posible, la influencia del sujeto sobre el objeto que busca conocer resulta determinante para definir la realidad objeto de conocimiento evaluativo, con M. Weber.

Weber también es referencia para la Sociología Reflexiva. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* y en su sociología de las religiones del mundo se interesa también por la reflexividad. Sostiene que, tipos concretos de pensamiento (o conocimiento) tienen consecuencias sobre la realidad, sean éstas queridas o no. El objeto se constituye a la vez que se estudia y no puede entrarse en él, no puede objetivarse por la actividad de un sujeto, sin dejar huella.

A pesar de Weber, la separación entre el estatus privilegiado del observador científico (del científico profesional) y el saber común del actor social lego[58] (del mundo de la experiencia común, se le dé o no la oportunidad de incidir en el análisis de la realidad) persiste. Investigaciones recopiladas y mi propia experiencia investigadora aquí recogida, facilitan ejemplos de que ambas interpretaciones son perfectamente integrables. A. Giddens[59] lo explica con el *teorema de la "doble hermenéutica***"** que integra ciencia y etnociencia (observadores y actores):

> *"...**las heterodescripciones de los científicos sociales han de ser analizadas en relación a las autodescripciones de los actores de que hablan, y además estos últimos pueden incorporar aquéllas a sus descripciones y típicamente las incorporan**..."* (R. Ramos, 1993: 151-156)

[57] Con este insumo teórico se trata de dar respuesta a la problemática identificada como en 1.B y al recurso a estrategia de afrontamiento de la relación sujeto-objeto.

[58] Cómo bien ha caracterizado Lamo de Espinosa.

[59] El original del teorema se encuentra en GIDDENS, A. (1987): *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.

La integración se produce cuando asumimos tareas de análisis e interpretación como evaluadores (peculiarmente en el caso de la evaluación participativa) y como investigadores sociales (peculiarmente en el caso de la I.A.P.). Para cualquier actividad investigadora este teorema pone sobre la mesa el doble círculo reflexivo de la interpretación, es decir, la reflexividad misma de la investigación social.

Forman parte de este proceso las dinámicas de devolución de información al grupo, empleadas por la i.a.p. tanto durante el trabajo de campo (en el transcurso de la estrategia de producción de información analizable) como en la divulgación de los resultados investigadores para su recepción por los actores sociales, en las evaluaciones participativas que reducen la distancia sujeto-objeto.

Las condiciones de posibilidad del objeto y las condiciones de posibilidad de conocimiento del objeto por un sujeto son inseparables, son las dos caras de una misma operación, aparentemente contradictorias pero que en realidad se justifican recíprocamente. No es lo mismo pensar en el objeto de conocimiento como:

a) objeto constituido por un observador externo (plano fenomenal) que como…

b) objeto en constitución (generativo, en el curso de un programa, de un proceso), fruto de la interacción entre observadores, actores y constructores de la realidad. La segunda modalidad es la que fundamenta el paradigma de la reflexividad, desde el segundo orden, mientras la primera compete al paradigma de la objetividad.

> *"...El saber maneja dos pinzas: conocimiento de objetos y comprensión de sujetos. Para acceder al saber, son precisos dos saltos: dar razón, tanto de las condiciones de posibilidad del objeto, como las de acceso del sujeto al objeto. Para conocer objetos, tiene que haber una correspondencia entre método y objeto..."* (P. Navarro, 1994: 276)

PARADIGMA DE LA OBJETIVIDAD EPISTEMOLOGÍA DE "QUÉ SABEMOS"	**PARADIGMA DE LA REFLEXIVIDAD EPISTEMOLOGÍA DEL "CÓMO SABEMOS" (sistemas observadores)**
• corriente "científica" principal: larga y extensa tradición de las CC.NN.	• corriente marginal: instituyente
• condiciones de posibilidad del objeto	• condiciones de posibilidad de conocimiento del objeto por el sujeto **reflexividad de la teoría y reflexividad de la metodología** (dejan impronta sobre el objeto)
• el objeto es exterior e independiente del sujeto que lo analiza y conoce. Constataciones empíricas con el método científico permiten la generalización teórica sobre el objeto	• el objeto no es exterior, aislado ni independiente del sujeto (en el conocimiento humano social), es producto de la ACTIVIDAD OBJETIVADORA DEL SUJETO
• lógica tradicional 2 formas de inferencia: I.deductiva infalible: necesidad posible; II. inductiva: azar imposible	• transducción: entre necesidad (deducción) y azar (inducción) nos quedamos (transcendemos) lo uno y lo otro, creamos unas nuevas reglas del juego[60]

> *"...esto significa que dicha objetividad tiene que constituirse, no por medio de uno, sino de varios enfoques intencionales correspondientes a personas diferentes.* ***Lo objetivo no se opone absolutamente a lo subjetivo; al contrario, lo subjetivo anida en lo objetivo, y viceversa****.../ complementariedad sujeto/objeto..."* (J. Ibáñez, 1985: 147)

Las estrategias investigadoras que se apoyan en la distancia entre el sujeto investigador y el objeto de investigación, planchan de raíz esa "doblez" incómoda que introduce la reflexividad.

> *"...Russell trató de eliminar esas paradojas con su teoría de los tipos lógicos: la solución evita las paradojas... ¿****cómo podrían existir un sociólogo o un psicólogo cuya actividad subjetiva forma parte de su objeto de estudio y/o cuyo objetivo de estudio forma parte de su actividad subjetiva****? Al evitar las paradojas, evitan el pensamiento crítico transitivo (piensa el objeto) y reflexivo (piensa el pensamiento del sujeto sobre el objeto). La reflexión del sujeto implica la posibilidad de una auto-observación que le permita pensar reflexivamente a la vez que piensa transitivamente, pensar su propio pensamiento a la vez que piensa en un objeto... regresión infinita de desdoblamientos especulares del sujeto (HEURÍSTICO)"* (Ibáñez,1985:273-275)

[60] El antecedente transductivo el tercer camino es Simondon. G. (1964): *L'individu et sa genèse phisico-biologique*, París, PUF.

Russell sugiere, en la práctica, la negación del afrontamiento. La necesidad de mejorar las ontologías y las teorías a la altura de la realidad no deja lugar a dudas...

> *"...Un mundo exento de reflexividad, ni podría haber generado sujeto alguno, ni sería inteligible para ningún sujeto..."* (P. Navarro, en Ibáñez, 1993)

La reflexividad tiene relevancia teórica, pero también y sin duda, práctica. La siguiente parábola epistemológica nos acerca a modos de ver desde el paradigma de la reflexividad de la investigación social y, de manera irrenunciable, en evaluación:

> *"...Viajaba un caminante por un escabroso camino de tierra. A cierta distancia vislumbró la presencia de un grupo de hombres que avanzaban hacia él. El hecho de caminar en soledad le causaba un miedo atroz; además, comenzaba a pensar con gran pavor que quienes se acercaban iban a robarle y asesinarle. Con gran desasosiego se apartó del camino y penetró en unas cuevas; allí dentro se escondió en una fosa común resignado a su suerte, con la ligera esperanza de que los cuatreros pasaran de largo y le dejaran vivir continuando su camino. A medida que los presuntos ladrones se acercaban al lugar, en el caminante crecía la sensación de estar viviendo sus últimos segundos.*
>
> *Cuando el grupo de hombres llegó hasta él, estos se mostraron muy extrañados y exclamaron: '¿Qué le ocurre? Le vimos huir y pensamos que necesitaba nuestra ayuda. ¿Qué hace aquí semienterrado? ¿Podemos ayudarle?'*
>
> *Tras comprobar, con gran sentimiento de liberación, que se trataba de hombres honrados, de bien, que se preocupaban por su integridad y su bienestar exclamó con voz aún entrecortada...* ***'Aunque no lo crean, yo estoy aquí por ustedes (ustedes son la causa) y ustedes están aquí por mí (por mi causa)'****..."*
>
> -De las parábolas epistemológicas de Halcom-[61]

Si trasladamos la parábola a la investigación social y a la evaluación, nos encontramos de lleno con la reflexividad que se produce entre el investigador (aislado, solitario) y los investigados, entre el observador (analista) y los observados (con voces y canales de comunicación muy limitados, subordinados en la ciencia "normal" pero no por ello exentos de potencialidad). Es la comunicación entre sujeto investigador -que trata de objetivar la realidad (objetivador del modo subjetivo en que puede serlo)- y la realidad investigada (objetivada-objetivadora) construida por actores, por la sociedad

[61] PATTON, M.Q. (1990), 236-237. La traducción es propia.

que lee la tarea del investigador o del evaluador, bien para frustrarla, bien para ayudar a realizarla (teoría "goffmaniana" de la evaluación[62]). Tanto investigadores como investigados son sujetos de conocimiento y, según las estrategias que apliquen, pueden ser, en mayor o menor medida facilitadores o inhibidores de conocimiento.

El desequilibrio entre estructura y acción, entre sistema y acción, o entre la perspectiva macro y micro (que ya he recogido de autores como Giddens y Habermas) entre objetividad y reflexividad, ha conducido, en el contexto posmoderno a planteamientos deconstruccionistas[63]. La década de los noventa produjo en esos ámbitos intelectuales el reconocimiento de la diversidad más allá del conjunto homogéneo de sujetos; específicamente en Sociología, ha recibido tratamiento en J. Ibáñez ("El regreso del sujeto" -1993-) o en A. Touraine "El retorno del actor".

> *"...Después del descentramiento del sujeto (Copérnico, Darwin, Freud), un nuevo centramiento (principio antrópico). No soy una anomalía en los márgenes, soy un dispositivo de reflexividad que el universo se pone en su centro. El universo es como es porque yo soy como soy. Nos hemos descentrado de un falso centro (el alma) para centrarnos en un centro verdadero (el cuerpo): el hombre vuelve a ser la medida de todas las cosas, porque ha recuperado sus tesoros (lo inconsciente, lo vivo, lo material en el sujeto)..."* (T. Ibáñez, 1995b: 90)

Distintas concepciones suponen diversos posiciones del sujeto, distintos modos de puntuación y definición de la realidad, o de consideración de los datos observacionales y del papel del científico social o evaluador. En primer término, se presenta la evolución de esas concepciones en la Física, en absoluto ajena para el objeto sociológico y evaluativo, para acto seguido aplicar las posiciones del objeto específicamente a la evaluación y la investigación social.

---

[62] En epígrafe de este mismo marco teórico.

[63] Uno de los más conocidos es Lipovietszki considerado "posmoderno cínico no activo" (es autor de *El corpúsculo del deber*).

ETAPA EVOLUTIVA PARADIGMA EN FÍSICA[64]	**MODALIDAD DE SUJETO CORRESPONDIENTE (POSICIONES DEL SUJETO EN FÍSICA)**	**REVOLUCIONES PARALELAS EN TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN**
MECÁNICA NEWTONIANA (CLÁSICA)	SUJETO ABSOLUTO SEPARADO DEL OBJETO (**sujeto-sujeto**): **certidumbre individual** sujeto e instrumentos de medida del objeto son exteriores al objeto medido (lugar privilegiado del sujeto para capturar la verdad del objeto)	SEMÁNTICA o extracción de información (*EVALUADOR EXTERNO*)
MECÁNICA RELATIVISTA	SUJETO RELATIVO (observación relativa a las condiciones de observación): sujeto deformado por el objeto cuando lo observa o manipula (**sujeto-objeto**): **condiciones invariantes de experiencia** del lugar absoluto a una multiplicicidad de lugares -relativos-; verdad del objeto en conversación entre todos los observadores posibles -intersubjetividad transcendental-	PROBLEMATIZACIÓN sujeto = dimensión complementaria del objeto (el observador / manipulador) *(EVALUADOR RELATIVO)*
MECÁNICA CUÁNTICA	SUJETO REFLEXIVO objeto deformado por el sujeto; al observarlo / manipularlo, lo transforma (**objeto-sujeto: capacidad compartida de retener la información**). Sujeto e instrumentos interiores al objeto (reflexividad). Sujeto reflexivo mide la medición del objeto por el sujeto, observa el objeto con la observación de su observación del objeto	PRAGMÁTICA o inyección de neguentropía (*EVALUACIÓN SUBJETIVA-REFLEXIVA*)

El sujeto ha sido, sucesivamente absoluto, relativo y reflexivo correspondiéndose con las tres grandes olas de la Física, la clásica, la relativista y la cuántica. El influjo sobre la Ciencia, en general, sobre las posiciones del sujeto investigador y el objeto investigado ha sido muy relevante y ha determinado la relación entre el sujeto observador y el objeto de conocimiento, en los paradigmas y en los

[64] (J. Ibáñez, 1988a).

posicionamientos como observadores, investigadores o evaluadores. La siguiente adaptación complementa la teoría reflexiva de evaluación (en este mismo apartado teórico) construida para practicar la evaluación y siempre abierta a modificaciones en el apartado de conclusiones, reformulando teoría, en cumplimiento del procedimiento G.T.M.. El cuadro sistematiza y resume la tarea de definición de la realidad, sea desde una aproximación clásica a la objetividad o desde una aproximación reflexiva. Según cómo definamos la situación en el proceso evaluativo, las acciones del evaluador serán significativamente distintas...

> *"...sistematizando y ampliando el alcance de las teorizaciones de Gordon Pask (1976), se distingue entre un* ***observador absoluto****, objetivo o externo, que se sitúa fuera del sistema sin tenerlo en cuenta, un* ***observador relativo*** *que está fuera del sistema, teniéndolo en cuenta (admite la posibilidad de otros observadores o puntos de vista) y un* ***observador reflexivo*** *que se posiciona dentro del sistema formando parte de él y dando cuenta de las modificaciones que produce, en el sistema, su observación..."* (J. Ibáñez, 1997: 127).

CONCEPCIÓN DE LA REALIDAD	SELECCIÓN DE UNIDADES DE OBSERVACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL	CONCEPCIÓN DEL SUJETO	TIPO DE CONOCIMIENTO	FINALIDAD DE LA PERSPECTIVA (relación con la definición de la realidad)
ABSOLUTA (realidad dada) *entidad absoluta preexistente, externa a cualquier sujeto, investigador, evaluador o no*	Proceso en sí mismo Sujetos representativos de distintos puntos de observación de cada parte de la realidad Unidades prefijadas	Objeto de investigación	Contar sujetos-objetos adheridos a distintas partes de la realidad (ser participado; control social total)	Distributiva (pesos; ¿de qué hay más?) *señalar*: cómo se distribuyen, cuantificarlos inducción= el todo equivale a la suma de las partes deducción= partes = lo que resta para completar el todo
RELATIVA (realidad dada) *relativa al punto de vista del observador; distintas visiones de una misma realidad*	Sujetos significativos Múltiples visiones de la misma realidad en distintos espacios sociales Unidades prefijadas	Objeto de investigación	Distintas posiciones, para qués, diferencias, identificaciones de los sujetos-objetos ante determinada realidad fijada (ser participado, control social reformista)	*Diferenciar* Conocer los espacios sociales en los que se estructura la realidad Selección de tantos grupos como discursos sobre una realidad Objetividad de representaciones de sujetos
REFLEXIVA *(realidad construida)* tantas realidades como objetos observadores... *hologramática (la parte está en el todo y el todo en el interior de la parte que lo compone)*	Sujetos reflexivos Observar su observación Unidades de observación-acción (no previstas ni prefijadas desde el inicio de la investigación) Elaboración de nuevas realidades hologramáticas	*Sujeto de investigación (partícipes de la investigación)* etnoevaluadores *Alterar el papel de objeto y de sujetos (nuevo sobre lo conocido)*	Sujetos convertidos en unidades de observación al observar lo que observan (participar) construir redes, transformar al investigar	*Generar* Objetividad representada subjetivamente Cada sujeto construye la realidad significativa en su conciencia (transubjetividad) socialidad (Goffman y Schutz) representación de los demás y representación de ellos sobre nosotros

Adaptación creativa a partir de Montañés, 1998

Medina[65], como aportación complementaria a lo ya expresado con Ibáñez, en su artículo "La polémica internalismo / externalismo en la historia y la Sociología de la Ciencia" hace un repaso diacrónico por la evolución de las concepciones del objeto de conocimiento en Ciencia; la mayor parte de esa evolución se ha caracterizado por la concepción del objeto de conocimiento objetivable o externo, como realidad con vida propia independiente del observador. Con ese referente, el paradigma de la reflexividad supone una ruptura epistemológica:

> *"...No existe una realidad ahí fuera, ya enterita y compuesta de sucesos. Primordialmente, la realidad que existe es la de las diversas situaciones, compuestas por un sujeto y un objeto modales, por un agente y aquello sobre lo que éste actúa. Desde ese punto de vista, la agencia no es un hecho perteneciente a la realidad, sino* la *realidad que otorga existencia a los* hechos*..."* (P. Navarro, 1994)

La realidad, más que intersubjetivamente, se construye transubjetivamente. Para entender este concepto hay que distinguir claramente entre el *objeto constituido* (transubjetivamente, como forma compleja, interactiva, de subjetividad) y los *mecanismos de constitución del objeto*, sea este investigado, evaluado o simplemente vivido. Tal distinción da forma a la definición de la realidad, tal definición identifica la relación sujeto-objeto de conocimiento practicable, y así sucesivamente hasta conectar teoría, metodología y empiria en evaluación. Navarro selecciona una analogía celular, la de las células representantes simbólicas de paradigmas diversos de investigación, que ejemplifica[66] la concepción ontológica y da claves para definir el objeto:

---

[65] Medina, E. (1993).
[66] En esta larga pero procedente cita.

"...Tal vez las células más propensas a la especulación teórica desarrollaran una especie de Sociología organísmica de inspiración funcionalista -mientras las más dotadas para la mística podrían llegar a elaborar una teología ad hoc *que explicase las regularidades del medio intercelular por referencia a la acción proviniente de un Ser -Supremo-. Más una célula con espíritu crítico podría atreverse a plantear a sus convecinas la* ***heterodoxa tesis siguiente: Eso que llamamos 'Realidad Superior', y que aceptamos como un 'dominio objetivo', independiente de nosotras mismas, y que nos incluye y controla, ¿no será más bien el*** **efecto global de nuestras relaciones transcelulares, del hecho mismo de la transcelularidad*? ¿No será, por tanto, una realidad explicable por este fenómeno, unido al*** **hecho de la limitación de nuestro horizonte conciente de interacciones*? ¿No consistirá eso que llamamos 'Realidad Superior' en*** **el efecto y resultado mismo del dominio de relaciones transcelulares que cooperativamente constituimos*?'***. *La inquisitiva célula habría dado en el clavo con sus preguntas, aunque es dudoso que pudiera convencer a sus compañeras*[67]*.*

La analogía es algo burda por varias razones: mientras que un organismo es una ***entidad objetivable por un observador externo****, la sociedad, no tiene esta propiedad; pero ilustra el 'efecto sociedad' de la transubjetividad. Este fenómeno define la constitución misma de esa conciencia* en tanto que conciencia individual*. (...) En realidad, nunca nos relacionamos externa, "directamente", con otras conciencias; nos relacionamos* con la representación de otras conciencias en la nuestra*, que es muy distinto. La conciencia individual es un ámbito privado, cerrado sobre sí mismo. Desde luego, podemos entrar en relación con otros seres humanos, pero no de dominio conciente 'real' a dominio conciente 'real'.*

Las conciencias comunican reflexivamente *por -modalización reflexiva-* en el seno de cada una de ellas*. Pero el dominio transubjetivo, como dominio conciente, es en sí mismo un dominio individual, y el hecho social, como hecho conciente, es también, primordialmente, un hecho individual..."* (P. Navarro, 1994)

La realidad no es externa a los sujetos, es transubjetiva, adquiere su carácter reflexivo por medio de la modalización (*modalidad reflexiva*) cuando el ser humano constituye al otro a la medida de su propia subjetividad[68]. Alonso (L.E. Alonso, 1998) lo traduce en términos de "importancia de la alteridad", para realizar el acercamiento a la identidad a la luz de problemas de "otros".

El investigador social de segundo orden (con Ibáñez) no sabe, pero conoce cómo saber, cómo crear materias primas con la colaboración de los sujetos, cómo

[67] Léase ciencia académica, objetivista extrema.
[68] "Celebración de subjetividad"en E. Galeano (1998), *El libro de los abrazos,* Montevideo, 106.

aprovechar, aprender y enseñar aquello que cada uno sabe (los otros), en contextos interaccionales y comunicativos. La práctica evaluativa puede resumirse, en trazo grueso, de esta forma.

En este lugar del marco teórico, la relación sujeto-objeto de conocimiento, investigador o evaluativo, se asienta en: *el sujeto es un objeto, hecho de la misma materia, con la misma vida y con la misma capacidad pensante que los sucesivos objetos que conoce*. Esta perspectiva es central para la teoría de la realidad social[69] desde el paradigma de la reflexividad y para una teoría reflexiva de la evaluación.

Precisamente, el actor reflexivo define su conducta y sus situaciones en términos de Ciencias Sociales o de evaluaciones informales (documentaré ejemplos de ello). Esta especificidad no puede ser pasada por alto en prácticamente ningún proceso investigador o evaluador.

> *"...Se ven a sí mismos a través de los conceptos y modelos que elaboramos y, análisis que tenían una finalidad meramente científica y descriptiva son recuperados como técnicas pragmáticas para vérselas con los asuntos de la vida cotidiana..." "...los sociólogos son creadores de modos de ver, pensar y hablar..." (Seeley)* (Lamo de Espinosa, 1990: 165 y 178)

[69] Y para una teoría de la evaluación de realidades sociales.

3A.3) INTEGRACIÓN DE LAS DIMENSIONES MICRO-MACRO[70] EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN

La integración teórica y aplicada de estas dimensiones completan la definición de la realidad evaluable, socialmente construida. La Ciencia Social carecería de dificultades si su objeto estuviese regido por determinación absoluta. Pero, ocurre que la reflexividad lo acelera todo (el cambio social, la dinámica social), distribuye tareas y responsabilidades, cambia la imagen del mundo y las construcciones comunicativas. Schutz, Goffman y algunos otros interaccionistas simbólicos identificaron esta necesidad de integración.

La principal dificultad procede de la proliferación, cuando no del gusto, por las visiones unilaterales, cerradas, sistémicas (próximas al objetivismo macrosociológico) o bien por las subjetivistas micro-sociológicas que, en el mejor de los casos, consiguen criticar de modo ajustado las insuficiencias de las teorías oponentes y en el peor, son insuficientes por sí mismas para explicar, incluso, el dinamismo de la acción.

Cualquier teoría de la organización social ha de pronunciarse sobre la interpretación del par sistema-acción o, si se prefiere macro- micro. Recogeré aquí algunas ideas clave, dado que este punto merecería una tesis en sí mismo.

Giddens[71] advierte la insuficiencia del subjetivismo micro-sociológico (Etnometodología, Interaccionismo Simbólico, Fenomenología) por una parte, y del objetivismo macro-sociológico (estructural-funcionalismo, marxismo) por otra. Trabaja[72] teóricamente la cuestión de la agencia (de los procesos de acción) en relación con las

[70] Identificado con el nº 6 en el epígrafe 1.3.
[71] Galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2002.
[72] Se preocupa por la organización cognitiva de la práctica simbólica, desde su interés por la relación acción y estructura.

instituciones sociales, desde una perspectiva analítica tiempo-espacio. Su respuesta es mediadora y cobra forma en la *teoría de la estructuración*[73].

Dado que acción connota micro (subjetivismo) y estructura connota macro (objetivismo, determinismo) propone establecer una relación circular fructífera entre la acción y la estructura, sin dar prioridad metodológica a ninguna de las dos dimensiones y que el análisis sociológico se maneje con soltura en la paradoja micro-macro. El concepto de holograma social está en esta misma línea.

De Giddens, para el entramado teórico-conceptual, adoptaré esa idea de "equiparar la relevancia de la estructura y de la acción, añadiendo la imposibilidad de separarlas en la realidad o analíticamente".

Jürgen Habermas[74], en su *teoría de la acción comunicativa* (Lamo de Espinosa y Rodríguez Ibáñez, 1993: 467) introduce el concepto de *dualidad de la estructura* le sirve para explicar la relación acción-estructura y para tratar de transcender la lejanía entre tradiciones sociológicas. Habermas sostiene que la perspectiva sistémica coloniza la perspectiva del mundo de la vida ("la colonización sistemática del mundo de la vida") y reivindica el mantenimiento de los dos enfoques en las Ciencias Sociales sin oponerlos ni aislarlos.

Giddens y Habermas son guías fundamentales para identificar la tarea, pero no está tan claro (o al menos no lo he identificado en las fuentes consultadas) que se pongan manos a la obra, ni que integren la práctica investigadora en la construcción y recreación de una teoría de la acción social. Con la ayuda del marco teórico aquí elaborado (con insumos adaptados desde las Sociologías Interpretativas, con Cicourel

[73] Lamo de Espinosa y Rodríguez Ibáñez, 1993: 467, citando el original Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society*, Oxford, Polity Press.

[74] Galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2003.

y Navarro) y desde la práctica investigadora evaluativa presentada, pretendo mostrar algunos modos, estilos o estrategias flexibles para asumir paulatinamente esa tarea y los desafíos asociados.

A pesar de las reminiscencias marxistas (en Habermas) o estructuralistas (en Giddens) del concepto, la dualidad agentes-estructura nos acerca a la mediación práctica posible...

> *"...la constitución de los agentes y las estructuras no es un par de conjuntos de fenómenos que se den independientemente, un dualismo, sino que representa una dualidad. Según la noción de* ***dualidad de la estructura, las propiedades estructurales de los sistemas sociales son, a la vez, el medio y el resultado de las prácticas que organizan de forma recursiva****..."* (Lamo de Espinosa y Rodríguez Ibáñez, 1993: 467)

Esa mediación se completa con un ingrediente teórico fundamental, el holograma social de Navarro.

El concepto de holograma social (P. Navarro)

La aportación teórica se resume en este planteamiento. Carece de sentido separar algo que es indivisible, a pesar de que analíticamente introduzca incomodidad, dificultades e incluso contradicciones. Sostengo, con Navarro que *las dimensiones micro (acción) y macro (estructura) se encuentran interconectadas y actúan*[75]*, se construyen y se comportan de forma sincronizada*. Dicho así no pasa de ser una obviedad, pero a mi juicio, esta concepción hologramática de la realidad social explica el modo en que ambas se retroalimentan y contextualiza la labor como evaluadores.

El concepto de holograma social[76] implica la disolución, de los dos niveles de análisis, micro y macro, en uno. Parece existir un obstáculo intelectual que impide

[75] Puede parecer una obviedad pero, basta con repasar la literatura sociológica para advertir que en la teoría y en la práctica investigadora ambas dimensiones se trabajan de modo aislado.

[76] Metáforas literarias del holograma son: ¿Quién mató al comendador tirano en

concebir o fundir en un mismo esquema estas dos escalas hipotéticamente separadas (el paso del dualismo a la dualidad, desde una aproximación taoísta a las contradicciones) que, como sostengo aquí -junto a otros autores- son dos aspectos de una misma realidad, están hechos de la misma substancia y anidan el uno en el otro.

Con el concepto de holograma (como con el concepto de mónada de Leibniz en Física) ambas escalas se disuelven y dejan de estar separadas. Empleando la analogía, la escala macro sería el azucarillo, la escala micro la constituirían cada uno de los gránulos que le dan forma, que pueden desarrollar cierta tendencia a formar distintos tipos de azucarillos, sin descuidar que no todos los gránulos tienen el mismo tamaño ni poseen la misma capacidad de incidir en la forma, en el tamaño o en las cualidades, pero que, sin duda van a verse afectados diferencialmente por la naturaleza de la nueva entidad constituida (el nuevo azucarillo). Micro y macro son metáforas recíprocas de macro y micro, respectivamente.

Siguiendo con las metáforas, el holograma se acerca al concepto de contextura (policontexturalidad) de Luhmann, literalmente, la reproducción del proceso de conformación de un tejido, capa por capa en una sucesión de capas. La imagen es la de la manta farrapeita gallega, compuesta por pequeños retales sucesivos de prendas viejas que se funden en una pieza única de tejido para arropar en el invierno a los caballos o al ganado.

El holograma (Navarro) es una "*red creada y recreada por el sujeto que la habita y la realiza como proceso. Es una red a la vez hija y madre de su propia historia, creadora y recreadora de su propia objetividad*". Expresado con dos ejemplo:

Fuenteovejuna? "Todos a una", o el refrán "entre todos la mataron y ella sola se murió" (plasmado literariamente en el crimen colectivo de "Asesinato en el Orient Express" de Agatha Christie.

> *"...ya no se trataría de 'pensar globalmente, actuar localmente' sino de 'actuar localmente para actuar globalmente'. Me refiero a la creación de redes*[77] *de todos los anteriores con el propósito de producir una 'densidad social', como la llamaba Durkheim, que haga cambiar el estado del sistema. La metáfora es siempre, la misma: se trata de ir añadiéndole poco a poco más y más grados de temperatura al agua hasta que rompa a hervir*[78] *(existe el ejemplo de los movimientos de consumidores y sus boicots)...* (Tortosa, 2001: 231)

> *"...fuera del discurso académico intelectual son muchos los que dan por garantizado que lo universal y lo particular pueden y deben combinarse..."* (Roberston, 2000: 217)

El concepto de holograma, en consonancia con la relación sujeto-objeto de conocimiento del epígrafe anterior, hace referencia a una realidad transubjetiva, más que intersubjetiva, transpersonal, que traspasa las fronteras mentales individuales pero que las contiene y brota de ellas, más allá de nuestra individualidad hacia lo general (es un proceso mediado por la capacidad modal de la conciencia humana o socialidad, capacidad general de la especie pero que sólo se manifiesta en cada uno de los individuos componentes). No existe una distancia insalvable entre la realidad del individuo y su condición de sujeto social sino una relación de naturaleza compleja, social e individual, difícil de pensar y analizar, pero cotidiana para los actores que construyen la realidad social.

Según Navarro, el concepto de *socialidad humana* nos facilita la visión ontológicamente adecuada de la realidad social, socialidad entendida como competencia social que hace posible la vida social, como facultad o condición interna y *a priori* del objeto social humano (Mundó, y Raventós, 2000: 47-74), que hace posible la organización y la construcción hologramáticas de la realidad y la sincronización entre elementos individuales que definen la situación. Podemos resumir la 'ontología de la socialidad' en esta idea de Navarro:

---

[77] Por ejemplo, redes de evaluación, de participación, de investigación.

[78] Es el viejo debate sobre las masas críticas y su caracterización en diversos procesos sociales para llegar a provocar acción social y transformación.

> *"...la sociedad tiene estructura hologramática, cada ser humano es una perspectiva de la totalidad". Según el principio de organización holográfico, el todo social es más que la suma de sus partes. La sociedad, holográmaticamente estructurada, se sirve de un* ***dispositivo*** *-flexible y complejo-* ***de modalización*** *que es capaz de integrar a cada uno con todos los demás (al menos en términos de integración comunicativa). Como ejemplo, los seres humanos autistas, alejados del comportamiento social aceptado como común o esperable. Según la perspectiva hologramática, los autistas carecen (de manera innata) de este dispositivo de socialidad y, en consecuencia, de las potencialidades* a priori *que permiten desarrollar una vida social..."* (P. Navarro, 1994: 38)

> *"El objetivo es examinar las condiciones* a priori *de la socialidad humana. Esas condiciones se realizan empíricamente de formas muy diversas, originando sociedades muy concretas, históricas, extraordinariamente variadas... cara a hacer posible la explicación de la* ***sobreabundante diversidad del objeto social humano****. Sólo un universo que permite la existencia sobreabundante de determinados procesos de sincronización, puede dar cabida al nacimiento de nuevas distinciones y sus correspondientes* ***realidades complejas*** *(no mecanicista, creativa)...".* (P. Navarro, 1990: 38)

La evaluación reflexiva sigue esta aproximación. La realidad evaluativa es un proceso que se ha organizado una red creada y recreada por los sujetos que la habitan y que la realizan (la realidad) como proceso, que se retroalimenta en la interacción entre sujetos recreadores y constructores de la realidad social, infinitamente reflexiva.

La imagen de red puede permitir -a mi juicio, según la experiencia investigadora que aquí se presenta- afrontar, de modo no dicotómico o atomista, la "separación" entre lo macro y lo micro, entre la sociedad y el individuo, entre la estructura y el actor, entre lo global y lo local.

> *"...Estructura holográfica. Así ocurre con la realidad de la conciencia humana, y en concreto con su producto más complejo, el objeto social. Cada uno de los elementos de ese objeto -cada sujeto social- refleja en cierto sentido la totalidad social...Cada acto (de interpretación o de indicación) de los sujetos que lo componen cambia el 'estado' del sistema (...) Un objeto modal no cambia porque en su seno se produzcan hechos, sino porque en él se generan acciones..."* (P. Navarro, 1994).

El análisis de redes, en diseños evaluativos, ayuda a conocer el proceso de construcción de definiciones de la situación grupales.

La *relación global-local*[79] redondea la definición de la realidad objeto de evaluación y el proceso de construcción; la literatura especializada[80] está plagada de autores que suelen expresarse en términos dicotómicos de oposición y polaridad, según las tesis más amplificadas sobre la globalización.

No obstante, también han proliferado autores que parten del principio "lo local anida en lo global y viceversa", de modo que su comprensión del mundo social como un todo contiene ambos niveles (incorpora lo local), así como el análisis e interpretación del mundo espacial y temporal, geográfico e histórico y la atención a tendencias aparentemente opuestas, entre la homogeneización y la heterogeneización, tendencias que simultáneamente se complementan e interpenetran aunque colisionen con frecuencia en los discursos y en las prácticas concretas, alejadas del enfoque holístico.

En cualquier caso hay que prestar especial atención para no confundir las cuestiones empíricas con las interpretativas y las analíticas, como ocurre cuando se cae en la sinécdoque intelectual. Precisamente la distinción analítica macro-meso-micro es ejemplo de construcción social de la realidad.

> *"...Centro y periferia no son regiones geográficas sino espacios sociales..."*
> (Tortosa, 2001: 169)

Niveles de análisis y construcción del objeto sociológico

La relación micro-macro vuelve a tener presencia, especialmente entre los planteamientos que consideran que los cambios en la ubicación del observador determinan el movimiento en la puntuación de la realidad y su construcción. En

[79] Es el caso de la contextualización de la experiencia investigadora concreta en el ámbito general de la investigación en la que se inserta, junto a la necesidad de definir lo real. El estado de la cuestión en evaluación es otro ejemplo de relación entre contextos micro y macro.

[80] DE SENARCLES, P. (1998), EVANS, P. (1997): 62-87, HANKISS, E. (1999): 135-147, KUVALDIN, V. & RYABOV, A. (1999): 115-134, PADGEN, A. (1998), STOKER, G. (1998), TOURAINE, A. (1998): 165-171, WOOD, E.M. (1999): 1-12 y ZAGLADIN, V.Z. (1999): 101-114 (a modo de ejemplo).

consecuencia, no es ajena a la presencia de ideologías y valores, como se argumentará. Esos procesos de puntuación no son estables ni inamovibles. Además, lo global y lo local no son coordenadas geográficas, son categorías sociales.

En último término, las diferencias entre micro y macro-sociologías (con Cicourel) dependen del modo arbitrario en que cada investigador elija teorizar aquello sobre lo que estudia, sobre los métodos de investigación que emplea y los datos que produce. También el intento de integración es una construcción del investigador, que puede tratar de acercarse, en que los actores protagonistas integran, en sus actividades cotidianas, ambas dimensiones, las interprete o no el investigador externo.

Lo que quiero indicar teóricamente se ejemplifica en los conceptos de desarrollo global y local que ha trabajado Tortosa:

> *"...en la teoría social se había tendido a asociar lo macro-social con la sociedad nacional, es decir, con la enmarcada por un Estado actual o potencial y lo micro-social con el nivel local. Lo 'macro' (el nivel 'global' de los sesenta) era el 'sistema social', título de la obra del sociólogo norteamericano Talcott Parsons, que* ***funcionó intelectualmente mientras se dieron las condiciones políticas y económicas con las que armonizaba o las que legitimaba***[81]*..."* (Tortosa, 2001: 33)

Distingamos, con los argumentos de Tortosa, una de las formas de categorizar estos tres niveles de análisis de la realidad social:

Traigo hasta aquí un ejemplo concreto extraído del propio Tortosa que tiene que ver con la relación entre lo micro y lo macro, a propósito de acercamientos

[81] Que determinaban su puntuación coyuntural, desde una perspectiva histórica amplia.

ideológicos (subjetivos pero con realizaciones objetivables) a la dimensión local-global y de la importancia de las acciones de puntuación de la realidad, características de la evaluación:

> *"...llamada de atención sobre una visión idílica del desarrollo local como si en lo local no hubiera explotación, estructuras de poder y discriminación, factores de vulnerabilidad, agresión a la Naturaleza y demás elementos que se juzgan negativos en lo global o lo estatal y que parecen como evaporados cuando se llega a lo local*[82]*. Hay momentos en que parece que todos esos 'males' se 'expulsan' a lo global o lo estatal para así mejor y más cómodamente instalarse en lo local. El riesgo de falsa conciencia en los planteamientos de desarrollo local es elevado..."* (Tortosa, 2001: 158)

> *"...Además, la actuación local podría ser tan irrelevante como la teoría más global, incluso podría ser más dañina, razón por la que habría que aprender de todas las teorías hasta ahora presentadas..."* (Tortosa, 2001: 160) *"...según quién y desde dónde se diga se reacciona acusando de 'tercermundismo' o 'se atreve a decir tal cosa' o de 'jurásico'..."* (Tortosa, 2001: 87)

Integración de las dimensiones micro-macro (A. Cicourel)

Además del concepto de holograma y de la objetividad subjetivamente construida, Cicourel facilita la tarea de integración. La problemática micro-macro que, como hemos documentado, ocupa a autores plenamente contemporáneos fue bien delimitada por él[83]. Me limitaré a sintetizar algunas aportaciones para la definición de la realidad y los diseños evaluativos recomendando las hipótesis de "agregación", "consecuencias involuntarias" y, especialmente, la hipótesis de "representación", del propio Cicourel.

Como buen etnometodólogo argumenta que los actos macrosociales no son simplemente dados, sino que emergen de prácticas rutinarias cotidianas. *Lo macro, en*

---

[82] Es un claro preconcepto, un sesgo de atribución "progresista". Como ejemplo: "la solidaridad no es, necesariamente un valor antisistémico; puede ser, por el contrario, un estabilizador importante, conservador incluso" (Tortosa, 2001: 158).

[83] En un libro muy recomendable para cualquier investigador social, enfoca la transcendencia de la problemática epistemológica y práctica, la necesidad de integración entre la macro y micro Sociología, *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro-and-Macro Sociologies* (Cicourel y Knorr-Cetina-Cetina, 1981).

el sentido de tipificado, normalizado, libre de resúmenes descriptivos del contexto, es un producto típico de los procedimientos organizacionales e interactivos que transforman los micro-eventos en macro-estructuras sociales. La integración de fenómenos micro y macro sociales, que ha aparecido indicada en 3A1) ayuda a crear modelos de evaluación organizacional. Las organizaciones han desarrollado métodos para resolver problemas complejos de evaluación, informe y resumen que constituyen establecimientos experimentales naturales para los científicos sociales interesados en la integración micro-macro. Estos establecimientos cotidianos requieren valoraciones como una parte rutinaria del logro y de las metas de evaluación organizacional.

Dicho de otro modo, las investigaciones y las evaluaciones se manejan con la reflexividad del microanálisis, sin despreciar -en absoluto- la búsqueda de conexiones estructurales, sistémicas, no definitivas pero sí orientativas y con base real. El investigador es sujeto en proceso en el cuerpo en el microanálisis.

Cicourel se concentra en la integración de las actividades rutinarias de organizaciones o de grupos de datos micro y macro a través de la teoría, con el presupuesto de que cualquier realidad cotidiana refleja niveles de complejidad que las transcienden. La tesis central es que los niveles de análisis micro y macro se integran en establecimientos cotidianos como un rasgo rutinario de todas las organizaciones sociales y culturales. Los miembros de un grupo o sociedad han creado sus propias teorías y metodologías (son etnometodólogos andantes) para lograr su integración.

Desde este planteamiento teórico Cicourel se ocupa en la *disolución de la dimensión micro-macro*[84] (que hemos enunciado con Giddens y Habermas, y hemos teorizado con el concepto de holograma social de Navarro) en busca de la combinación e integración de escalas de análisis y construcción de la realidad, no sólo en términos

[84] "La reconstrucción microsociológica de la macrosociología", según su propia terminología.

epistemológicos o especulativos, también en la práctica de análisis y puntuación evaluativa de la realidad.

Lo macro reside en el interior de micro-episodios y emerge de la práctica estructural de los agentes que genera representaciones que se corresponden con aquello que representan, pero al mismo tiempo con representaciones resumen apoyadas en prácticas a través de los agentes de esa representación. Cicourel habla de tecnologías de representación[85] que son, en definitiva, tecnologías de construcción social de la realidad.

La conclusión de Cicourel es que debería tenerse en cuenta también que cualquier efecto no existe si no es reconstruido, reinterpretado y modificado a través de prácticas locales[86]. Cicourel y el holograma social, se complementan como aportaciones. Las estructuras sociales no están separadas del mundo de la vida cotidiana, de las actividades sociovitales en ámbitos localizables, en coordenadas espaciales y sociales. La relación reflexiva micro-macro se expresa así...

> *"...los procesos incluidos a escala microsocial en esta dimensión (simbólico-legitimadora) se manifiestan como reacciones reflexivas frente a sus equivalentes a nivel macro-social..."* (Entrena Durán, 2000, 142)

[85] Cicourel señala que estas tecnologías no nacen con la Ciencia Social. "La historia demuestra que los Inquisidores del siglo XIV empleaban un tipo de cuestionario estandarizado a través del cual entrevistaban a los sospechosos de herejes... Está claro que sus prácticas para juzgar la secta resultan de cada nueva confirmación. Desde hace poco tiempo, los historiadores también vinculan la fuerza con la Inquisición en un intento de reconstruir la herejía. Sólo hace unos años desde que un examen exhaustivo de las fuentes históricas de estas reconstrucciones ha mostrado que los herejes de la última edad media pueden haber sido generados, realmente, por los métodos empleados por los Inquisidores (Cicourel y Knorr-Cetina, 1981: 35). Las prácticas de puntuación, desde la investigación y, peculiarmente desde la evaluación, son representaciones que convierten a determinados actores en inquisidores o en herejes.

El caso de la herejía del Espíritu Santo es interesante no sólo porque invoca a ciertas analogías con el proceso de investigación social empírica, sino también porque estamos alertados ante la proximidad -cuando no identidad- entre representación y reificación. Esta proximidad también puede demostrarse en el caso de la econometría y en cualquier otra práctica de conocimiento social.

[86] Como ejemplo, las leyes, el orden normativo (el lenguaje estándar) dependen de la aceptación cognitiva de los destinatarios de esos códigos normativos.

La dimensión micro se encuentra en el trabajo investigador que detalla el modo en que las personas buscan y otorgan sentido a las acciones de los demás, de las interacciones cara a cara (reflexividad de la situación), y esta dimensión es inseparable de la dimensión macro, estructural, que conforma marcos de construcción e interpretación de la acción. Las Sociologías Interpretativas pueden conectar las dimensiones.

El interaccionismo simbólico, por ejemplo, resuelve el problema del orden social asumiendo que la sociedad es posible porque los interactuantes comparten el mismo orden simbólico de significados, definiciones y situaciones. En investigación social y en evaluación, el supuesto paralelo es la existencia de claves mínimas simbólicas y de otra naturaleza, de contextos interpretativos que hacen posible delimitar los criterios en evaluación.

Cicourel llega a una conclusión sobre la línea investigadora a seguir para la integración micro-macro en el análisis:

> *"...necesitamos realizar mucho más trabajo sobre los procesos de reificación en situaciones macro-sociales y sobre la cuestión de las interrelaciones entre micro-situaciones. El estudio de niveles de análisis más abstractos conduce a disminuir el interés por los micro-eventos en beneficio de referencias indirectas a procesos cotidianos. Repensar y reinvestigar el problema basado en los desarrollos teóricos y metodológicos de los años recientes..."*

Sus resultados sugieren que esta cuestión ha ganado protagonismo y potencial investigador. En consecuencia, no podía dejar de tener tratamiento en mi caso.

La cuestión de la correlación de fuerzas y las relaciones de poder entre actores constructores de la realidad: incidencia en procesos evaluativos

¿Qué sentido tiene hablar de *correlación de fuerzas* entre actores que construyen la realidad comunicativa en ámbitos micro o macro? ¿Qué aporta volver a la *noción de poder* como un concepto distintivamente relevante a los fenómenos de nivel macro? ¿Tiene relevancia en la realización y contextualización de diseños evaluativos? En Ciencia Social se ha definido poder en términos de "capacidad para realizar la propia voluntad" (Weber), o de "intereses objetivos de una clase social contra la resistencia de otros" (Poulantzas)[87]. En esta noción de poder incide la influencia de un agente o un grupo, por acción personal o corporativa, de una fuente de poder ("dominados" o "regulados" por ella), o el volumen de los recursos y de las relaciones que pueden ser movilizadas por las fuentes de poder. Sin embargo, no hay duda de que existen y existirán diferencias de voz y visibilidad y de las macro-llamadas asociadas con las representaciones construidas en diferentes arenas de acción, esto es, correlaciones asimétricas de fuerzas. Ejemplos documentados por Cicourel...

> *"...Como resultado, las dinastías de Europa que pueblan nuestros libros de historia o que exista cierto nivel de intercambio comercial que domina las estadísticas económicas. En principio, podemos lograr más estudiando la producción de estas llamadas en sus ambientes micro-sociales que tomándolos como un valor real* per se*. Esto no es ignorar o negar la cuestión del poder que se esconde bajo diferenciaciones cotidianas entre los actores 'grandes' y 'pequeños'. Sin embargo hay que recolocar y reinterpretar la cuestión del poder...(Braudel)"* (Cicourel y Knorr-Cetina, 1981: 39-40)

Se pregunta: ¿puede la dicotomía entre poder y debilidad o libertad, utilizarse para estudiar la distinción micro-macro? Como sostengo teóricamente, la relación micro-macro en la sociedad y en el tratamiento investigador (desde la Sociología) o evaluativo (desde la evaluación) depende de actores sociales comunicacionales.

---

[87] Citado en Cicourel y Knorr-Cetina-Cetina, 1981, capítulo 1.

Otra cuestión central, es que no todos los actores disponen de las mismas posibilidades de volcar o filtrar la reflexividad sobre la realidad y sobre los cambios en su estructura, puesto que la correlación de fuerzas de construcción de la realidad no es simétrica. No obstante, el orden cognitivo, la capacidad para crearlo e incluso imponerlo, no es idéntico al orden normativo, no implica la conversión universal de todos los sujetos a ese orden. La creatividad y la libertad de los sujetos sociales -comunicativos- en la que confían los interaccionistas simbólicos, está presente. Caer ahora en el determinismo sería totalmente incongruente.

La reflexividad asimétrica, desigualitaria en la capacidad de influencia (de incidencia) y en la correlación de fuerzas (la reflexividad controlada, la transparencia filtrada) es explicativa, no es ajena a lo macro, a las estructuras sociales globales que cobijan otras interacciones locales, micro. Esta concepción explica también la existencia de actores al margen, subordinados, dependientes de la reflexividad introducida por terceros; su recepción o reacción no es inocua, se reintroduce aunque con mayor retardo y menor capacidad de impacto.

La evaluación, como proceso comunicativo de construcción social de la realidad, no es ajena a las relaciones de poder. La cuestión del poder esconde la problemática de la correlación de fuerzas, de las prácticas y capacidades micro para generar estructura macro, de las dificultades de cristalización y de las capacidades diferenciales de estructuración (una vez institucionalizada y difundida se consolida en formas de poder, que posteriormente se encargan de la autorreproducción) para convertir su orden cognitivo en normativo.

3A.4) AFRONTAMIENTO DE LA RELACIÓN IDEOLOGÍA-EMPIRIA Y LOS VALORES: LA INVESTIGACIÓN SOCIAL DE SEGUNDO ORDEN

Hasta tal punto es importante el contexto en el que se construye la realidad, que la participación del investigador social (sujeto investigador) en esa construcción, introduce por sí mismo su puntuación, como lo hace el evaluador. La perspectiva es relativa, afecta a la empiria y a las teorías. Por esta razón, es procedente un pensamiento de segundo orden, si la actividad investigadora busca convertirse en facilitadora de conocimiento con utilidad y aplicabilidad sociales.

La Etnometodología también ha intentado el tratamiento investigador de la cuestión de los valores y de la presencia de la ideología en investigación (el papel de la ideología, la ideología y la realidad, la incidencia de variables morales, ideológicas o de conocimiento narrativo en la comunicación interpersonal, etc.). El conocimiento del papel de la ideología y de las relaciones de poder en la comunicación interpersonal, a propósito de categorías como etnia o género en EE.UU., pero también relacionado con la adhesión ideológica que define la influencia del investigador, la sumisión o la persuasión.

En esa misma dirección, los posestructuralistas y posmodernistas han desafiado los presupuestos ideológicos predominantes en la Ciencia Social. Los críticos mantienen que el dominio de los hechos sobre los significados y sobre los valores es una cuestión práctica, sin justificación ontológica, de manera que se acaba reduciendo la investigación a la predicción y al control.

Hagamos, con ayuda de Jesús Ibáñez, un repaso por los distintos tipos de sistemas para ubicar aquél que concentra nuestro interés analítico y recomienda una

aproximación de segundo orden, para afrontar la cuestión de los valores y la ideología, substancial cuando la empresa investigadora es además, evaluativa.

TIPOS DE SISTEMAS	
DINÁMICOS O CONTINUOS	en su interior sólo se intercambia energía
SEMIÓTICOS O DISCRETOS	también se intercambia información están regulados por códigos: genéticos (sistemas vivos) lingüísticos (sistemas hablantes) el lenguaje es para el sociólogo objeto e instrumento

A esa peculiaridad del objeto (que intercambia tanto energía como información), hay que sumar el carácter ideológico de toda construcción de la realidad apoyada en él, desde un nivel de reflexión epistemológico que ha de asumir la carga valorativa no neutra, sino reflexiva, de ese carácter ideológico...

> *"...Una ideología es una idea que sirve a un interés creado en la sociedad, un sistema de suposiciones, una visión del mundo determinada socialmente especificada en la sociedad, que también determina nuestro lenguaje y el conocimiento proporcionado socialmente..."* (P. Berger, 1989: 78)
>
> *"...Una primera explicación de este hecho la proporcionan los científicos que creen que las respuestas (teorías) que vienen después, son mejores que las anteriores ya que se basan en la acumulación de conocimiento, en las sucesivas puestas a prueba, verificaciones de hipótesis y refutaciones y, en general, en esa versión de la actualidad intelectual que la presenta como competencia libre de teorías desinteresadas que buscan explicar la realidad, es decir, los hechos brutos..."*
>
> *"...Una segunda explicación de la heterogeneidad de respuestas parte del reconocimiento del* ***papel que juega la ideología en la definición de las formas de ver la realidad*** *(etimológicamente, teoría es una palabra asociada a visión) a lo que se añade que las ideologías cambian a lo largo del tiempo, respondiendo a coyunturas históricas determinadas y partiendo de los intereses que se encuentran en juego en cada uno de esos momentos. No existe, pues, una sociología del maldesarrollo desvinculada de la historia, sino que sus formas de ver, sus teorías, tienen que entenderse en el contexto concreto en que aparecen..."* (Tortosa, 2001: 149)

La Sociología del Conocimiento de Max Scheler trataba en profundidad el carácter socialmente situado de las ideas, de las representaciones sociales y de las

personas; en consecuencia, el dominio de la indexicalidad es protagonista de la realidad de los actores y debe serlo también de la investigación social, para asumir los valores[88], la ideología y la Ciencia Social, y cómo inciden en la creación de representaciones. La ideología se entrelaza con las claves contextuales que la investigación social y la evaluación no pueden pasar por alto. Como recogen Tortosa (Tortosa, 2001: 22) e Ibáñez, la *constitución del objeto* por los sujetos produce una diversidad de representaciones que hacen mapa de la realidad, que no es un *objeto constituido* que se deja aprehender por un observador neutral...

> *"...El conocimiento no puede ser un calco, no es necesario: cuando lo hubiéramos terminado, pues exige tiempo, el sistema hubiera evolucionado más, hasta el punto de que no se parecería ya nada un calco... no podrá despegarse de su 'aquí-ahora', no podrá renunciar a llamar bello, verdadero y bueno a lo que gusta y a llamar feo, falso o malo a lo que no le gusta..."* (J. Ibáñez, 1985: 162)

La ideología es considerada, tradicionalmente, un obstáculo para la cientificidad de la investigación social y de la evaluación, un apéndice a extirpar, en lugar de un compañero de viaje inseparable que facilita la acción investigadora, según este esquema:

OBSTÁCULOS IDEOLÓGICOS PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL[89]:
-**nivel 1 ideología como formación neurótica:** inducida en el sujeto por un mecanismo semejante a la hipnosis que impone normas y valores, al tiempo que introduce el mecanismo de olvido de la imposición
-**nivel 2 Ciencias Sociales como concepciones ideológicas de la ideología**: *creadas como constricciones psicóticas que además de hacer olvidar la posibilidad de su recuerdo, atribuyen al discurso ideológico una forma teórica que evita el recuerdo*
FACILIDADES PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL
el orden social es un sistema abierto a la energía y a la información (a la transformación) y a estrategias investigadoras coherentes con esa apertura

[88] Es fácil estar con Weber: "no es posible ni un conocimiento completo ni un completo neutral" (Weber, 1993).

[89] J. Ibáñez, 1985.

Vuelve a aparecer la doble pinza entre trabajo teórico y empírico. El discurso ideológico aparece como "dado" o "natural", inconsciente, latente, que parece exceder la propia actividad del sujeto, congénito, en lugar de adquirido y en construcción.

Para afrontar "científicamente" la ideología, Ibáñez propone la ruptura o transformación productiva, la subversión del discurso ideológico y la producción de un discurso científico mediante un trabajo teórico sólido. En el plano metodológico, pasa por hacer accesibles fenómenos producidos por el trabajo científico. Las llamadas Ciencias Sociales mantienen su retraso estructural porque aún no se ha producido el momento de ruptura, la fase experimental o empírica se articula directamente con el discurso ideológico no subvertido. La siguiente tipología inspirada en Althusser nos ayuda a contextualizar las prácticas sociales, investigadoras y las claves para provocar esa ruptura, todas ellas relacionadas con cualquier actividad evaluativa con pretensión científica, con cada uno de los componentes siguientes:

	ALTHUSSER: PRÁCTICAS DENTRO DE LA PRÁCTICA SOCIAL[90] **(adaptado de Ibáñez, 1985)**
Prácticas empíricas	**TÉCNICA:** transforma materias primas u objetos dados (naturales) en productos u objetos técnicos producidos, mediante instrumentos técnicos de producción dados (***componente referencial u objetivo***)
	POLÍTICA: transforma las relaciones sociales dadas en nuevas relaciones sociales producidas, mediante instrumentos políticos (***componente relacional, conativo o subjetivo***).
Prácticas especulativas (teóricas)	**IDEOLÓGICA:** transforma una "conciencia" dada, en una conciencia productiva, mediante una reflexión de la conciencia sobre sí misma
	TEÓRICA: transforma un producto ideológico dado en un conocimiento teórico, mediante un trabajo conceptual

[90] La evaluación, como práctica, toca tangencialmente los cuatro tipos (técnico, político, ideológico y teórico).

Con esas claves se produce la Ciencia Social, la evaluación y se construye la realidad. El trabajo empírico no se produce en un vacío ideológico, antes al contrario. Desde los orígenes de la Sociología la interacción ideológico-empírico ha evolucionado conforme lo han hecho las ideologías generadas por el capitalismo[91], es decir, -conservadurismo estático, -liberalismo reformista y -socialismo revolucionario.

> *"...Al final, aquí como en el viejo caso, la opción es ideológica entre las tres ideologías producidas en el capitalismo histórico como tres formas de afrontar el problema del cambio: detenerlo, gestionarlo o acelerarlo. Cuál de ellas sea la deseable es la cuestión ideológica. Pero el problema final es que el que sea deseable de una forma u otra, se convierte en razón por la que es probable. Mi opinión es que la opción conservadora de detener el proceso es, por ahora, la mayoritaria y viene apoyada por la política neohegemónica, los Estados Unidos[92], que consiste en negarse al pacto ecológico y a cualquier discusión que se acerque a la idea del pacto global aquí reseñado. Le sigue la opción de gestionarlo. La revolucionaria de acelerarlo es, hoy por hoy, extremadamente minoritaria y no parece que, de momento y como alternativa a la conservadora, consiga 'compañeros de viaje' suficientes. La que aquí se ha intentado describir y entender es la opción segunda en probabilidad, pero primera en deseabilidad[93]. Es, pues, la opción mejor situada si se busca una alternativa a dejar las cosas como están. Es la que me parece que es la más probable, aunque, ciertamente, podría no funcionar y nunca llegar a producirse..."* (Tortosa, 2001: 220)

Esa interacción guarda paralelismos claros con mi aproximación a las distintas estrategias de afrontamiento de los desafíos (posicionamientos posibles) y retos de la investigación social, entendida como estrategia investigadora que alimenta teórica y metodológicamente la evaluación. La estrategia investigadora persigue entender para cambiar; este es objetivo tanto de la evaluación empírica como de la investigación social. Pero es sólo una de las estrategias practicables, no siempre alcanzable, por la presencia de relaciones de poder difíciles de transformar a corto plazo y que pueden convertir la evaluación en un ejercicio comunicativo incluso frustrante...

---

[91] TORTOSA, J.M.: 2001, 24.

[92] "...hacer ver que bajo la abundancia de datos e informaciones *made in USA* late una ideología vergonzante que confunde lo que las cosas son con lo que las cosas deben ser y que lo hace para que nada cambie y para que los que se llevan la parte del león se la sigan llevando. Desde este punto de vista, el trabajo de algunos 'deconstructores', aunque tal vez motivado de forma diferente, puede tener los mismos efectos que el globalismo..." (Tortosa, 2001: 233).

[93] Esa es la clara carga valorativa introducida por el autor... "conforme a unos interese propios, desde una ideología que no he intentado disimular u ocultar o cualquier otra ideología alternativa" (Tortosa, 2001: 233), explicitada, no ocultada, que permite afrontar la cuestión de los valores.

> *"...Sí sé que para cambiar las cosas sin haberlas entendido antes, hace falta tener mucho poder y que probablemente no es el caso del lector de este libro ni, con toda seguridad, el de su autor. Los que tienen poder -de ahí sus borracheras de poder, sus superpotencias y el placer que encuentra en ello- saben que pueden cambiar las cosas sin necesidad de entenderlas. Los que no tenemos poder, en cambio,* ***tenemos que dedicar, antes, mucho tiempo a la trabajosa tarea de conocer el mundo y entenderlo****. Por eso nos llaman intelectuales..."* (Tortosa, 2001: 223)

De esas estrategias, teniendo en cuenta la investigación practicada, de la definición de la situación que las rodea, se encarga, parcialmente, la tesis, apostando por asumir el reto de la acción[94] y de la utilidad social en lugar de tocar la lira de Nerón mientras arde Roma. La reflexividad posible (una de ellas) de la investigación aplicada para la evaluación (especialmente desde le paradigma crítico) así lo intenta...

> *"...Quedarse en el puro entendimiento de las situaciones y no preocuparse por pasar a su cambio es, sin embargo, un ejercicio tal vez placentero como la erótica del poder, pero estéril..."* (Tortosa, 2001: 164)

> *"...Pero si alguien estima, en su prospectiva, que hay un 'fin de la historia' porque ha terminado la confrontación de ideas como creía Hegel o ha terminado la lucha de clases como creía Marx, no le vendrá mal leer el opúsculo de Mao 'sobre la resolución de las contradicciones en el seno del pueblo'; la historia no tiene fin. Los taoístas chinos lo supieron ya hace milenios y con ellos la variante maoísta: 'El Tao que puede ser llamado Tao, no es el eterno Tao'. Porque el camino y la regla celestes son eternos. Lo que cambia son los elementos que entran en lucha que conforma la historia de la humanidad, pero no la lucha misma, la contradicción, el conflicto..."* (Tortosa, 2001: 241)

La ideología o la empiria pueden actuar intercambiablemente y de forma combinada como reproductores de realidad[95], con gran poder de puntuación sobre ella. Esta constatación recomienda la presencia en las estrategias del segundo orden.

---

[94] Con la experiencia de la i.a.p., por ejemplo.

[95] El ejemplo de reflexividad por oposición (recogido también por Tortosa), se encuentra en el aparato ideológico-intelectual norteamericano que indirectamente, vuelve a dar carta de naturaleza a movimientos guerrilleros ("logra devolver a las FARC un halo romántico perdido desde largo tiempo... Románticas, gracias a la intervención de los Estados Unidos, sí que podrían volver a serlo...").

El pensamiento de segundo orden.-

Asumido el papel de la ideología en la investigación social, el *pensamiento de segundo orden*[96] se decanta por prestar toda la atención sobre las posibilidades de conocimiento del objeto por el sujeto y en ese caso, asumir la reflexividad de la investigación y la evaluación como acciones sociales[97]. Este tipo de estrategia se caracteriza, comparativamente, así:

SUPUESTOS DEL PENSAMIENTO INVESTIGADOR DE SEGUNDO ORDEN	
Paradoja del discurso científico	no hay descripción del universo sin sujeto implicado en ella (autorreferencia); el universo existe porque alguien lo observa según sus posibilidades y capacidades como observador
Alternativas de afrontamiento de la paradoja	A) CIENCIA CLÁSICA (estrategia tradicional): no existe ninguna paradoja B) ESTRATEGIA TRANSCENDENTE: afrontar la paradoja; si lo objetivo anida en lo subjetivo (en las subjetividades posibles) hay que dar cuenta de la actividad subjetivadora (como actor, como evaluador, como investigador) en la teoría y en la metodología

Dar cuenta de los efectos del sujeto sobre la realidad, preocuparse por los impactos de los procesos evaluativos sobre la realidad evaluativa y las acciones comunicativas sobre los procesos mismos, constituyen prácticas de segundo orden, que se ejemplifican en la "conjetura de von Foerster" sobre los sistemas observadores:

> *"Cuanto más trivialmente (rígidamente, como los soldados en un desfile) están conectados los elementos de un sistema, menor es su influencia sobre el comportamiento global del sistema (y más fácil de observar será el sistema para un observador exterior -primer orden-); cuanto más compleja sea esa conexión (flexible, como la de los guerrilleros en la guerrilla),* ***mayor es su influencia sobre ese comportamiento global*** *(y más fácil será observarlo para un observador interior -2º orden-"* (J. Ibáñez, 1993, 381)

[96] J. Ibáñez (IBÁÑEZ, 1994) adapta el término "segundo orden" desde la cibernética de segundo orden, concretamente desde la 'teoría del observador': como organismo vivo, compete a la Biología, pero el biólogo también lo es; en la teoría (como el sociólogo) da cuenta de la formulación de la teoría, pero también de sí mismo." La sociología está viva y habla, conversa, ha de dar cuenta de la teoría y de sí misma.

[97] Tal y como lo asumen las perspectivas del "regreso del sujeto" de J. Ibáñez, o del "retorno del individuo" de A. Touraine.

¿En qué se diferencia del pensamiento social de primer orden? Se resume en el cuadro siguiente y en la cita de la fuente original de referencia, posterior:

COMPARACIÓN DE LOS PENSAMIENTOS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN	
PENSAMIENTO DE 1ER ORDEN (*"sencillo y cierto"*) *el destinatario es únicamente lector de aquello escrito por otros* (investigadores que archivan lo inventado para reproducirlo recurrentemente) ↑ COMPLEMENTARIEDAD ↓	Interpreta la información para reducir la incertidumbre de las decisiones, elegidas de entre un conjunto reducido de alternativas propuestas por otros (**encuesta estadística**). Las elecciones se producen entre alternativas distinguidas e indicadas por un tercero. Decisión equivale a *lectura* y sólo precisa de quien decide. **Interdisciplinariedad (cada mochuelo a su olivo)**
PENSAMIENTO DE 2º ORDEN *("paradójico e incierto")* *el destinatario es también escritor* [investigadores que inventan, corrientes de extracción de ideas (nuevo yacimiento)]	Interpreta la información como distinción e indicación propios, así produce alternativas (**grupo de discusión**[98]**, socioanálisis, i.a.p**[99]**, evaluación participativa y reflexiva**). Distinción e indicación equivalen a *escritura.* **Metadisciplinariedad (red que conversa)**

> *"...La medida es una de las formas de observación de un objeto por un sujeto que establece relaciones intensivas (cualitativas: la parte es menor que el todo) o relaciones extensivas (cuantitativas: hace posible la comparación entre las partes). La observación es un acto o acontecimiento dinámico, aunque la representamos como relación estática entre dos términos, observador y sujeto/observado -objeto-, la relación sujeto/objeto es la contradicción hasta el límite de abstracción posible del proceso concreto observador/observado. El* ***segundo orden*** *impone el desarrollo de una* ***Sociología del investigador social****, de su incidencia reflexiva sobre la realidad que estudia. Sólo se observa la perturbación y los instrumentos no pueden separarse del par sujeto/objeto (por ejemplo, la investigación psicológica o sociológica cambia significativamente tanto al individuo o a la sociedad observados como al psicólogo o al sociólogo observadores). En el dominio microscópico, y la situación se repite aproximadamente para el dominio o estrato noológico o psicosocial, pues la información es sobre la información, el sujeto (observador) y el objeto (observado) son dos polos o perspectivas complementarias e inseparables del acto de observación..."* (J. Ibáñez, 1985: 135)

[98] No en todas sus versiones.

[99] Los antecedentes de la i.a.p. como señala E. Morin están en mayo del 68 en la comuna de Plozèvet (1967) en la que los vecinos de la comuna fueron los sujetos y los 'investigadores' sólo sus asesores.

La estrategia investigadora alimentada por un pensamiento de segundo orden se complementa con el papel del investigador social como sujeto en proceso y facilitador de conocimiento, como constructor de estrategias de afrontamiento de la tarea del conocimiento evaluativo. El investigador forma parte de una realidad social que debe investigar o evaluar. Puede afrontarlo como sujeto en proceso, sin renunciar a sus atribuciones como puntuador, o puede imponer su puntuación unilateral verticalmente hacia abajo, sin conversar con los sujetos.

El sociólogo (con Ibáñez), el evaluador (añado yo) es un dispositivo que la sociedad se pone en su centro para introducir determinados flujos comunicativos (reflexividades), un canal de comunicación institucionalizado que la sociedad se abre a sí misma, un facilitador de conocimiento, de modo análogo a como el individuo parece demandar del psicoanálisis. Es un informante que informa sobre la realidad social, grupal y que puede generar cambios de aspectos sociales y de conductas sociales humanas. Es facilitador de conocimiento desde una reflexividad que une las interacciones reflexivas (micro) y las interacciones más generalistas, teóricas y macro (actor-observador, evaluador-objeto evaluado).

La cuestión de los criterios de valor (juicios de valor - mérito).-

"...Opinión ninguna gana, pues la que más se recata, si no os admite es ingrata y si os admite es liviana..." Juana Inés de la Cruz

Uno de los aspectos de definición más característicos de la metodología evaluativa es la emisión de *juicios o criterios de valor* previos sobre el objeto de evaluación; en cierta medida estos juicios, aunque apoyados en investigaciones anteriores, en experiencias del investigador y en una metodología sistemática, pueden ser incluidos en el terreno del *deber ser*; el investigador decide de forma premeditada cuál debería ser el desarrollo ideal del programa u objeto de evaluación para cumplir

con los objetivos o potencialidades que se le atribuyen en origen en función de su naturaleza (pública, privada, consultiva o de intervención).

No es extraño, que en evaluación se acuda a unos criterios para emitir juicios de valor[100]. Este punto es fundamental, de hecho, autoridades en evaluación como M. Scriven ha concretado en tres fases el proceso para establecer esos criterios:

•Fase 1ª: desarrollo de criterios de valor que sean justificables en la medida en que especifiquen qué se tiene que hacer y cómo debe funcionar un programa/intervención o cualquier otro objeto evaluado, para que sea "galardonado" con el calificativo de "bueno";
•Fase 2ª: fijación de normas o estándares de funcionamiento sobre los que especificar los grados o niveles de mérito;
•Fase 3ª: evaluar recogiendo información exclusivamente sobre el comportamiento de los criterios para comprobar si se ha conseguido o no alcanzar los estándares de funcionamiento previamente fijados.

Voy a completar los criterios anteriores con un ejemplo hipotético; supongamos que se pretende evaluar un programa autonómico -en un contexto de recortes presupuestarios y austeridad en el gasto- de atención psiquiátrica a enfermos con un dilatado historial en este tipo de tratamientos y que por su estado, deben recibir asistencia en un centro -deben estar recluidos en él-; un posible criterio de valor consistiría en garantizar la atención -la permanencia en los centros especializados- de la mayor parte de los enfermos que por su estado deberían estar en tratamiento en esa Comunidad Autónoma (la evaluación de la cobertura). Para estimar ese criterio hay que establecer un estándar sobre cuál sería el número máximo de admisible de enfermos -sobre el total de los que precisan internamiento- que pueden quedar excluidos del tratamiento que precisan, con los recursos presupuestados y su aprovechamiento eficiente al máximo (no diferiría mucho de una evaluación coste-beneficio).

[100] *Ibídem* 18-19.

Como se advertirá a raíz del ejemplo, no resulta nada fácil establecer los criterios y estándares, la frontera de la arbitrariedad está en el orden del día pero, se trata de una precondición de afrontamiento inexcusable; si se renuncia a establecer la evaluación en estos términos, en términos puristas, se estará realizando cualquier otra actividad, pero en ningún caso evaluación. Desde los orígenes del método evaluativo se admite que los objetivos de un programa son los criterios básicos con los que emitir juicios sobre él; cuanto más operativizados se encuentren los objetivos más asequible será tanto el establecimiento de los estándares como la evaluación subsiguiente. La experiencia en evaluación ha mostrado que con demasiada frecuencia los programas o bien carecen de objetivos específicos, o bien no están adecuadamente operativizados; otras modalidades de programas que introducen dificultad al evaluador son aquellos que no expresan objetivos que en la práctica se tienen en cuenta o los que producen, bastante comunes por cierto, consecuencias no deseadas tanto positivas como negativas. En otros casos, difícilmente pueden establecerse indicaciones objetivas sobre determinados estándares (es el caso del ejemplo propuesto sobre el tratamiento psiquiátrico, el estándar propuesto ¿cuántos enfermos que precisan asistencia pueden quedar sin ella para que el programa sea un "éxito"?).

La mejor forma que se ha encontrado para unificar el establecimiento de criterios de valor (siguiendo a Alvira) y, en consecuencia, solventar los problemas anteriores -específicamente para la evaluación de programas-, ha sido la elaboración de unos...

Criterios globales de mérito / valor

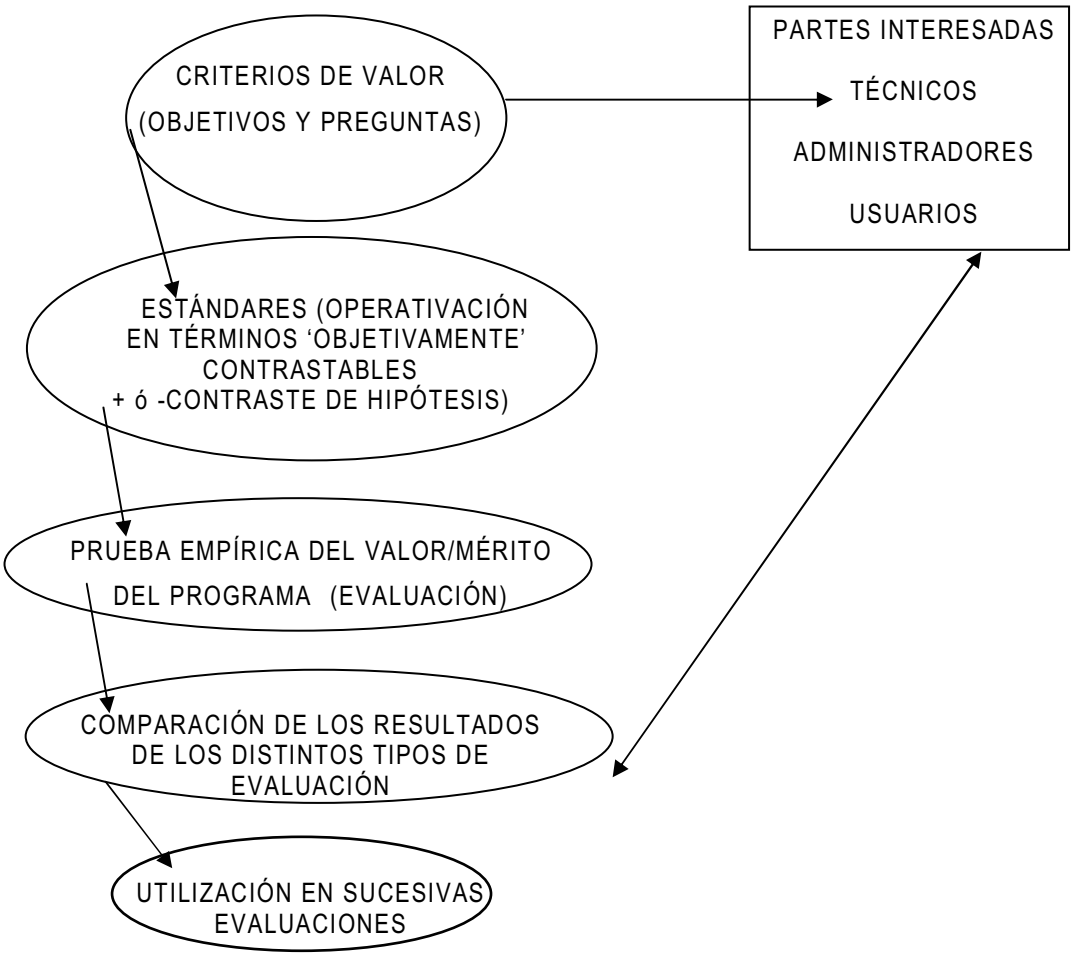
- satisfación de las necesidades de usuarios y consumidores
- efectos del programa percibidos por los técnicos, los administradores o los usuarios
- factores o criterios de futura utilización por parte de los que toman decisiones sobre el programa
- necesidades de información de las partes interesadas
- consecuencias y efectos globales del programa -en su conjunto-

Distintos autores han elaborado diversos modelos de evaluación en los que se centran en diferentes criterios de valor. La solución más recomendada es emplear todos los posibles efectos de un programa; como rara vez es posible, se acude a la utilización de los objetivos de la investigación como criterios de valor, es decir, a las preguntas a las que tiene que dar respuesta la evaluación.

Otra operación que mejoraría considerablemente la "salud" de cualquier evaluación pasaría por la participación de todos los colectivos que componen las "partes interesadas" en la evaluación estableciendo sus propios criterios de valor (también en forma de objetivos y preguntas). La utilidad reside en la comparación de los resultados de las evaluaciones emprendidas desde distintas perspectivas (colectivos o partes interesadas[101]). Una vez establecidos los criterios se traducen en estándares que, a su vez, permitirán determinar qué evidencia empírica supone la prueba "objetiva" del valor/mérito del objeto evaluado. Esta perspectiva es cuantitativa (positivista), se centra en la medición.

[101] No está exento de dificultades, en el caso de la i.a.p. se intentó consensuar un sistema de indicadores de participación asociativa y después de meses de reuniones y dinámicas no se consiguió.

La secuencia que indicada en la figura siguiente:



Criterios evaluativos: instrumentos para puntuar la realidad.-

> *"...inconmensurabilidad significa que no hay una unidad común de medida, pero no quiere decir que no podamos comparar decisiones alternativas sobre una base racional, sobre diferentes escalas de valores, como se hace en evaluación multicriterio/multicriterial..."* (J. Martínez Alier, 1999)

Esta constatación conforma el "abc" de los criterios evaluativos, la puntuación valorativa, la delimitación de distinciones por parte del evaluador, en exclusiva o en comunicación con otros actores:

> *"...En cada situación se dan todas las posibilidades: el problema es de puntuación*[102]*. La destrucción de los virus que le infeccionan es para el organismo enfermo la curación de su enfermedad, pero para los virus es la destrucción de su ecosistema. ¿Qué es el terrorismo: una disfunción en el sistema, un sistema complementario, un contrasistema, un antisistema...? Puede ser y es todas esas cosas, todo depende de la puntuación*[103]*... Sólo una lógica compleja puede dar razón de todas las puntuaciones posibles..."* (J. Ibáñez, 1985: 287)

Si la *aproximación a los criterios es relativa*, los criterios actúan como hipótesis blandas (no fijas), son proyectos de ordenación de la realidad (del material evaluativo recopilado sobre ella) que se transforman en el proceso de reflexión entre el evaluador, la realidad evaluada y los actores que la construyen. Esta aproximación completa de modo determinante la consideración objetivista-cuantitativa (positivista) de los criterios como estándares absolutos.

Si volcamos el marco teórico planteado sobre la cuestión de los criterios de valor, consubstanciales a la evaluación, hemos de indicar que se puntúa así, en cada caso, como se podría puntuar (como podría ser) de cualquier otra forma, no en términos caprichosos y arbitrarios sino como posibilidad valorativa abierta, no exenta de ideología, valores, intereses y relaciones de poder. Las distinciones y las

---

[102] En paralelo con Nietzsche, una misma realidad puede ser cualquier cosa según donde se ponga el límite.

[103] Weber fue el primer clásico que se ocupó en profundidad del poder de puntuación de las Ciencias Sociales. También puede hacerse desde la etnometodología, la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann y la construcción comunicativa de la realidad social de Luckmann.

indicaciones las realiza un observador. La medida en que establezca o no flujos de "contaminación" con otros interlocutores (como sujeto en proceso, facilitador de conocimiento, por ejemplo) no está determinada. Esta idea retrata una aproximación perfectamente identificable a la relación sujeto-objeto de conocimiento[104], aproximación que no casa bien con el ideal clásico de la Ciencia ni con las condiciones de posibilidad de la investigación social. No podemos describir en todo tiempo, lugar y situación evaluadora, objetivamente un mundo sin sujetos[105], siempre es preciso un sujeto que describa y sus descripciones se basan en observaciones que no tienen valor absoluto, son relativas a su punto de vista del observador[106]; además, las observaciones planteadas, desde un punto de vista relativo del observador, tienen la peculiaridad de afectar sobre lo observado (la tan traída reflexividad) y dificultar extremadamente sus propias predicciones (principio de incertidumbre de Heisenberg). La actividad investigadora ha de incorporar no sólo formalmente el polo subjetivo, es decir, el observador (investigador social, evaluador) es inseparable de sus propiedades subjetivas[107], de sus capacidades de percepción, descripción y expresión (todas ellas mediadas por el lenguaje) son responsables directas de la observación; su objetividad anida en su subjetividad, caracterizada por unas coordenadas contextuales que hay que traer a primer plano de atención.

Allí donde hay puntuación aparecen diferencias de poder y asimetrías en la correlación de fuerzas entre actores comunicativos en presencia. La comunicación a

---

[104] Que encontramos, por ejemplo, en la teoría de los sistemas observadores de H.von Foerster (Ibáñez, 1993)

[105] El polo objetivo predicado por la ciencia clásica es lineal, mientras que la causalidad social parece ser circular; causas pasadas no presuponen efectos futuros, porque la ley de esa causa es modificada por el efecto que produce, que se incorpora al proceso subsiguiente, de modo que la proporcionalidad causas-efectos no existe, pequeñas causas pueden provocar grandes efectos.

[106] Similar al sistema de coordenadas expuesto por Einstein en la teoría de la relatividad.

[107] "En este ámbito, la naturaleza de la observación es subjetiva, depende de las propiedades del observador" (Ibáñez, 1993).

través de esos límites o fronteras de puntuación no es ajena a posibilidades de "explotación" y violencia cultural. A mi juicio, aunque no sea original en esto, la existencia de sujetos de la enunciación con el monopolio y control de la palabra, y de su reverso, los sujetos del enunciado (se habla por ellos o se limitan, en un caso intermedio de explotación, a responder entre opciones ya prescritas) corre el riesgo de desequilibrar aproximaciones evaluativas. La "explotación" tiene que ver con la *puntuación o establecimiento de fronteras o distinciones*, procesos ambos que reflejan situaciones de poder y divisiones sociales del trabajo. Los responsables de la puntuación pueden ser exteriores al sistema que puntúan (el sistema social puntúa el ecosistema) o, en nuestro caso (como investigadores y evaluadores) interiores al sistema social. El interés de la Sociología está en la frontera, en lo liminal, como lo está el de la evaluación que trabaja sobre la realidad social y con técnicas de investigación social para recopilar la información contrastable.

Un discurso científico abierto y complejo debe contener lugares para diversas puntuaciones, incluida la puntuación del sujeto del discurso. Las estrategias de afrontamiento pueden ser amplias y versátiles, con lectura metodológica.

P. Navarro establece los términos que inciden en la definición y modificación de las situaciones. Una situación interpretada es producida por una operación de interpretación, y una situación indicada es generada por una operación de indicación. La distinción es pertinente porque cada tipo de acción genera una situación cualitativamente diferente que, a su vez, queda disponible para la operación del otro tipo de acción. Es muy distinto encontrase en una situación en la que "las cosas son así" (situación interpretada) *interpretación* y encontrase en una situación en la que "he hecho esto" (situación indicada) *indicación*.

De hecho, la evaluación elabora, específicamente (es su tarea), distinciones e indicaciones; el evaluador distingue, por un lado, y indica (puntúa) por otro, crea criterios de valor en el plano de lo liminal, fija fronteras que atribuyen valor a ambos lados, es una especie de policía de frontera que puede mover la ubicación de la muralla en función de sus objetivos o de los objetivos de aquellos a quiénes haya escuchado.

Encontramos una lectura adaptable al caso de la evaluación en la reconstrucción que Spencer-Brown[108] hace del álgebra de Boole (álgebra de la lógica), concretamente del primer axioma (central para una teoría de la evaluación):

> *"La forma elemental es una frontera que divide un espacio en interior y exterior de tal modo que no se puede pasar de uno a otro sin pasar la frontera;* ***para que exista una frontera alguien tiene que haberla trazado; y, para que la haya trazado, los dos bordes tienen que diferir en valor para él. Trazar una frontera es operar una distinción, manifestar la preferencia por uno de sus bordes es operar una indicación;"*** (J. Ibáñez, 1993)

En evaluación se realizan ambas operaciones, distinguir e indicar, relacionadas con otras actividades marcadamente valorativas...

> *"...La actividad auto-reflexiva es la actividad de un sujeto. Podemos considerar con Morín, tres dimensiones de la subjetividad: exclusión (ontológica), autoreferencia (lógica) y autotranscendencia (etología).*
>
> *1 El sujeto es, 1º, un individuo, una frontera que separa del resto.*
>
> *2 El sujeto es un límite interior que genera una superficie de autoreferencia. A nivel psicosocial se potencia la auto-reflexividad del sujeto.*
>
> *3 El sujeto es, sujeto de valoraciones: decreta como bueno lo que le gusta, como malo lo que no le gusta, escupe o proyecta lo malo, traga o introyecta lo bueno* (J. Ibáñez, 1985: 284)

Como ejemplo de puntuación objetivable, realizada por un sujeto, medítese sobre la distinción liminal entre interior y exterior, lo propio y lo ajeno, según la posición relativa del observador.

> *"...interior / exterior es una distinción puramente topológica. Lo interior, sea lo que sea, es bueno, lo exterior malo. Laing (1972, 108) sugiere a sus lectores las siguientes acciones: 1) Trague la saliva que hay en su boca; 2) sorba agua de un vaso y tráguela; 3) escupa en el vaso y trague la escupida junto con el agua; 4) sorba un poco de agua, vuélvala al vaso, sórbala de nuevo y tráguela. ¿Hasta qué operación llegaría el lector? La saliva es la misma en todas las operaciones, pero no da asco cuando está dentro y da asco cuando está fuera..."* (J. Ibáñez, 1985: 284)

---

[108] Ibáñez, 1993.

Entre los actores sociales comunicativos, que puntúan la realidad y que son consultados en medio de procesos evaluativos, la analogía está servida.

Valores aparentemente naturales pueden cambiar para los mismos actores en distintas posiciones sociales, en distintos modelos, en distintas circunstancias sociales y en distintos tiempos sociales. La realidad social es dinámica, subjetivamente objetiva, como me he encargado trabajar en la teoría de la realidad social para la evaluación.

La evaluación ha de hacerse cargo del problema o paradoja del valor, siguiendo el marco teórico. Las valoraciones que hago, como las que hace cualquiera, son relativas dado que son subjetivas; algo es valioso para mí o para mi grupo de referencia, para los intereses o deseos que se invierten a través de mí[109].

[109] Con Nietszche, cuando se encarga de la inversión de los valores (“Genealogía de la moral”).

3A.5) TRATAMIENTO DEL TIEMPO COMO VARIABLE CENTRAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

El tiempo es social cuando es estructurado socialmente y se le asigna significado social. Los procesos de estructuración y asignación dan lugar a una diversidad de tiempos, no excluyentes a la hora de seleccionar el marco temporal adecuado a cada contexto evaluativo. El tiempo es elemento de análisis vinculado a la tarea de contextualización de segundo orden del proceso investigador o evaluador, determinante para captar los ritmos "naturales" (no distorsionados[110] por los diseños investigadores o evaluativos) de los procesos, la indexicalidad temporal coherente con la construcción social de la realidad por parte de los actores.

El marco temporal para la evaluación, implica la concepción del tiempo como variable contextualizada y diversa (no unívoca en cada caso) como una variable analizable más, sobre la que hay que adoptar decisiones en cada diseño.

La autoorganización del individuo y de la sociedad, eminentemente temporal[111] merecieron la atención teórica de la Sociología Fenomenológica de Schutz, que distingue cuatro campos del mundo social alrededor del tiempo como variable y la influencia de los actores sociales sobre otros, concretamente predecesores, contemporáneos, asociados y sucesores.

Para este autor el mundo social tiene cuatro partes o campos temporalmente distintos[112], que pueden ser sincronizados conductualmente (Navarro) y que inciden en la acción social y en la construcción de la realidad (también identificables en procesos

[110] Si se produce esa distorsión hay que especificar si es voluntaria o no, si es resultado de una intervención que persigue el cambio, etc.

[111] Variable tiempo en investigación social. Schutz trabaja especialmente las tipificaciones entre contemporáneos, que se materializan a través de la socialización, la construcción y aplicación de estereotipos y etiquetas sociales.

[112] CABALLERO, J. J. (1992), 213 y SCHUTZ, A. (1995), 21-22.

evaluativos, por ejemplo organizativos, con técnicas biográficas de obtención de información -historias de vida-):

1) El *mundo de la vida social directamente experimentada*, donde coexisten *asociados* y mantienen *relaciones nosotros*, íntimas, cara a cara, inmediatas, con actores familiarizados con las respectivas biografías y con los actores sociales circundantes; en este mundo se producen el aprendizaje, la socialización y las tipificaciones sociales que permiten la estabilidad de situaciones típicas, familiares, que facilitan el análisis a pesar de la imprevisibilidad de toda acción social;

2) El *mundo de la realidad social indirectamente experimentada*, ámbito de los *contemporáneos*, de *relaciones ellos,* donde los actores actúan con tipos de actores o estructuras sociales (tipificaciones, etiquetas o estereotipos), de modo que el conocimiento no está sometido a revisión constante como en el caso de las relaciones cara a cara, sino que actúan fuerzas culturales, aspectos rutinarios.

Estos dos primeros campos acogen los procesos de construcción social de la realidad y son de especial interés para el tratamiento por parte del científico social.

3) El mundo de los *sucesores*, mundo libre e indeterminado, de difícil tratamiento científico pero que puede mediatizar acciones presentes de los sujetos[113];

4) El mundo de los *predecesores*, interpretados con la mentalidad actual no con la de aquellos que vivieron esas realidades ya acabadas, pero reinterpretables.

Esta perspectiva temporal introduce facetas reflexivas de comprensión "del otro", empáticas (semejantes y toda una amplia gama de *alter egos* poseedores de estratos de diferentes características), siempre mediadas por tipificaciones sociales de un mundo mínimamente común, sincronizado, de tipificaciones subjetivas grupales. Esas facetas, que profundizan en el segundo orden, están muy presentes en el afrontamiento de la investigación evaluativa.

[113] Por ejemplo, el desarrollo sostenible para futuras generaciones, el ahorro energético para los sucesores, o la visualización de mundos posibles, instituyentes o por instituir.

Esta distinción fenomenológica para la construcción temporal de la realidad social, incide en las decisiones temporales adoptadas en los diseños evaluativos y se combina con algunas otras diferencias conceptuales y teóricas que amplían el espectro de alternativas de tratamiento temporal. En el campo de la dinámica social, limitarse a una sola concepción de tiempo entraña limitaciones fundamentales de perspectiva o esquema cognitivo de aproximación, que debe ser lo suficientemente aperturista como para asumir en cada caso, la mejor aproximación posible, combinando y creando aproximaciones contextualizadas que pueden nutrirse entre otras, de las siguientes:

a) Tiempo *cíclico*, el tiempo de la naturaleza (climático, ciclos solares, ciclos de maduración) por contraste con el *tiempo proyectivo* es el tiempo humano, subjetivo, del individuo.

El tiempo proyectivo es una construcción humana, social, no inmanente sino sociocultural. Eso no significa asumir que los tiempos naturales, artificiales, no tengan impacto sociológico; baste mencionar el tiempo de trabajo, o el tiempo de ocio, los tiempos de producción, reproducción y consumo, como argumentos familiares.

b) *Tiempo newtoniano*[114], uniforme, infinitamente divisible y continuo; *el tiempo ontológico* (aristotélico), completamente subjetivo, no material; el *tiempo psicológico*, influido por las experiencias y la memoria y el *tiempo social*, expresión de cambio o movimiento de los fenómenos sociales por comparación con otros fenómenos sociales tomados como puntos de referencia(“después de la Guerra Mundial”), marcos de referencia sociales[115], no astronómicos.

El tiempo astronómico (de duración empírica, comparable en unidades de tiempo homogéneas entre sí) es uniforme, homogéneo, cuantitativo y sin variaciones cualitativas. El tiempo social (de duración cualitativa, sentida) no lo es (fiestas, días de mercado), sus períodos temporales adquieren cualidades específicas cuando se les asocia a actividades que le son peculiares.

---

[114] Tiempo objetivo, astronómico.

[115] El mecanismo consiste en agregar una relación significativa entre el acontecimiento y el marco temporal de referencia, común a los interlocutores, que lo tienen en su stock de conocimientos histórico-culturales. Los sistemas de cómputo temporal reflejan las actividades sociales del grupo, las necesidades sociales y también buscan asegurar su regularidad.

En el segundo caso no nos interesa la validez o no de lo expresado por las creencias, son hechos sociales en sentido etnometodológico, pensados como reales por los actores sociales intervinientes, en las cuatro dimensiones destacadas por Schutz.

La diferenciación cuantitativo-cualitativo también está presente cuando tratamos del tiempo. Una simple medida cuantitativa de tiempo no da cuenta de las cualidades asignadas a las distintas unidades temporales por los miembros de un grupo. Esto no significa que el tiempo social no tenga aspectos cuantitativos, pero no es una pura cantidad, de partes homogéneas exactamente medibles, siempre comparable consigo mismo.

Las diferencias cualitativas dependen de los valores relativos atribuidos a las duraciones temporales, no sólo de su longitud absoluta sino también de su naturaleza y de la intensidad de sus cualidades, socialmente atribuidas. Períodos de tiempo cuantitativamente iguales se convierten en socialmente desiguales y viceversa, períodos desiguales son igualados socialmente. En el caso de la evaluación, distintos actores asumen esas diferencias, individual o grupalmente, como claves contextuales que el evaluador no debe soslayar.

Si convenimos en que la génesis de cualquier sistema temporal se puede identificar desde la necesidad de proporcionar medios para la sincronización y la coordinación de las actividades y observaciones de los grupos que los constituyen, con distintas funciones, extensiones y actividades, la recomendación teórica es, en cualquier estudio de la interacción social se explicite la dimensión temporal y la organización del tiempo, sea tiempo personal, tiempo de interacción, estructuras institucionales y culturales y tiempo social, ciclos de tiempo social diario, rutina

semanal, temporada anual... horarios institucionales y carreras individuales o cualesquiera otras posibilidades no prefijadas.

Dicho de otro modo. Existe (para Navarro) únicamente un mundo actualizado real[116], pero los actores tenemos la posibilidad de construir y actualizar muchos mundos posibles. Esa es la principal razón de ser de la evaluación, transformar la realidad optando entre distintas alternativas posibles. Sin embargo, la investigación no suele dar cobertura a este aspecto. El tiempo es, en este caso, ejemplo paradigmático de renuncia al afrontamiento.

Esta idea de Wallerstein recalca la importancia de la variable temporal en investigación social. La especificación[117] y la estricta acotación de las investigaciones por parte del científico social, obliga a aclarar de qué tiempo se habla y cómo se relaciona ese tiempo con el tiempo general (con la aproximación normalizada, astronómica, del calendario). Los rasgos temporales constitutivos de los objetos típicos de la investigación en Ciencias Sociales no se concentran en un tiempo o conjunto de tiempos, sino en el complejo conglomerado de aspectos temporales de la realidad.

La hipótesis estratégica más importante es la *pluralidad de tiempos*. Los contextos de la realidad social, del tiempo y del espacio, son variables clave para contextualizar y analizar la diversidad, como esquema o como perspectiva.

Las posibilidades teóricas, las aproximaciones a las perspectivas temporales en Sociología, alimentadas por ejemplos de aplicación empírica, son diversas. De entre esa diversidad de alternativas, en cada diseño evaluativo el marco temporal, elegirá una adaptación combinada de alguna de estas perspectivas, convenientemente explicitada.

---

[116] Genotipo-fenotipo.

[117] Ramos Torre, R., Tiempo y sociedad, CIS, Madrid, Siglo XXI, 1992, cap. 4. Sorokin y Merton.

a) Aproximación de I. Wallerstein[118]:

TIEMPOS	ESPACIOS	NIVELES: SISTEMAS EMPÍRICOS
1. Eventos / sucesos	Política	≃ Individuo
2. Coyunturas (15 a 80 años) tendencias	Economía-Militar	≃ Sistema Social
3. Tiempo estructural (constantes)	Cultura	≃ Sistema Mundial
4. Tiempo de los sabios (*kairos -griego-)*	Naturaleza (GAIA)	≃ Ecosistema

Junto a una concepción del tiempo desde el más episódico hasta el más macrohistórico menciona los espacios característicos sobre los que aplicar cada concepción y los sistemas empíricos de análisis sociológico, desde la perspectiva de los sistemas-mundo. La lectura para la evaluación puede resumirse en el tratamiento político (arrojadizo, a corto plazo) que suele recibir esta modalidad de indagación científica. Una aproximación estructural se correspondería con un período de consolidación de la cultura de la evaluación en cada vez más ámbitos de interés y aplicación, mientras a procesos evaluativos como los estudios de impacto medioambiental, compete una aproximación macro, al ecosistema, al tiempo geológico.

b) Aproximación plural de perspectivas temporales en Sociología, con el sistema-mundo capitalista como proceso histórico contextualizado temporalmente de manera diversa por distintos autores:

[118] I. WALLERSTEIN, (1988) “La invención de las realidades espacio-temporales”.

Macrohistórica (**muy largo plazo**) André Gunder Frank: ciclos de, al menos, miles de años, desde la Edad del Bronce
Largo plazo I. Wallerstein: 500 años; la transición desde el feudalismo hasta el capitalismo desde 1450 ó 1550, es la historia de sucesivas hegemonías y crisis
Medio plazo Samir Amín: concepción cíclica con la introducción de los ciclos juglares o económicos / ciclos Kondratieff de 50 años
Corto plazo: no existen los ciclos, la realidad es rectilínea (no se utilizan ni series temporales ni la perspectiva)
Coyuntura: connotaciones puntuales muy pequeñas en el contexto del proceso histórico, reflejo de tendencias y ciertas dinámicas (sobredesarrollo, crisis de sobreéxito)

c) La aproximación al tiempo de P. Tillich (teólogo protestante) resume el resto de aportaciones. Esta cuarta versión tiene traducción para la evaluación:

c1) *kronos*: flujo de tiempo físico, tiempo formal, cuantitativo. Es una forma vacía para la reflexión abstracta, una forma que puede recibir cualquier tipo de contenido;

c2) *kairos*: tiempo adecuado, justo, maduro, preciso, subjetivo, cualitativo, "consciente de una vida creativa en curso", cargado de tensiones, posibilidades y significados.

En muchos de los diseños evaluativos, se produce la tensión entre ambos tiempos, según los intereses de distintos actores interesados en el proceso. El kronos es un tiempo estandarizable, mientras el kairos es un tiempo subjetivo, creativo, grupal o individual (para cada grupo o individuo participante en las construcciones de la realidad que definen la situación en los procesos evaluativos.

Los recursos paradigmáticos, la caracterización de los objetos de valor y el tratamiento del tiempo dejan ya paso y alimentan los recursos metodológicos para la evaluación.

PARTE IIIb)

DOMINIO METODOLÓGICO

(ESTRATEGIAS INVESTIGADORAS PRÁCTICAS)

CAPÍTULO 4:

"DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA EVALUACIÓN: INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN"

3B) "BORRADOR" DE TEORÍA DE LA EVALUACIÓN: DIVERSIFICACIÓN DE PERSPECTIVAS SOBRE PROBLEMÁTICAS

Una vez definida la realidad evaluable acudiendo a algunas claves, la tarea es de presentación, descripción y análisis de aquellos objetos de discusión que han generado mayor debate y producción bibliográfica focalizada y específicamente en investigación evaluativa, con el propósito de fijar los cimientos para una epistemología evaluativa provisional, resultado de la triangulación de fuentes bibliográficas. El maridaje (entendido como combinación de experiencias y aprendizajes cruzados) entre evaluación e investigación social vuelve a ser referente y nos acerca definitivamente a las evaluaciones practicadas.

El cuadro siguiente sintetiza interrogantes y modalidades evaluativas, desde un plano teórico que se materializa en los diseños evaluativos prácticos. El eje de presentación son los interrogantes sobre los objetos teóricos de discusión en evaluación aludidos en el párrafo anterior, a interrogantes y modos de ver o hacer acercarse a la evaluación. Algunos de ellos reciben tratamiento en el apartado metodológico, por ser específicamente procedimentales.

		MODALIDADES DE EVALUACIÓN / COMPATIBILIZACIÓN DE PERSPECTIVAS (Georghiou 1989/Gómez i Serra 2000)					
		R. FNDEZ-BALLESTEROS	*M. SPINOZA*	*M.A, CASANOVA*	*MJ AGUILAR & E. ANDER-EGG*	*F. ALVIRA*	*A. JIMÉNEZ*
L.G. GEORGHIOU "Organización de la evaluación" **Requisitos para la evaluación como proceso ("social")**	1 ¿QUÉ SE EVALÚA? Objeto de evaluación, funciones evaluables	Múltiples objetos evaluables	programas	Múltiples objetos evaluables	Evaluación del diseño y conceptualización, del proceso (instrumentación y seguimiento, resultados e impacto (eficacia y eficiencia)	programas	Múltiples objetos evaluables
	2 ¿QUIÉN EVALÚA? Agentes evaluadores	*interna externa*	*interna externa y mixta*	*interna externa*	*interna externa, mixta, autoevaluación*	*interna externa y mixta*	*interna externa*
	3 ¿CUÁLES SON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿Quiénes tiene voz?	El evaluador en exclusiva / evaluador + promotores / partes interesadas (evaluación participativa)					
	4 ¿PARA QUIÉN SE EVALÚA? "Usuarios" de los productos evaluativos	A la medida del cliente / Construcción social de conocimiento, etc.					Pluralista, orientada por objetivos, toma de decisiones, al cliente
	5 ¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN? Objetivos, finalidad-función	*proactiva* *retroactiva*	Necesidades, del diseño, ejecución y proceso, impacto o producto	Formativa / Sumativa	Formativa / Sumativa	Necesidades, diseño y conceptualización, evaluabilidad, implementación, cobertura, monitorización y seguimiento, resultados, impactos, económica Impacto=resultados	Necesidades, diseño y conceptualización, del proceso (implementación, seguimiento, esfuerzo, cobertura, productividad), del producto (efectividad, eficacia, eficiencia e impacto)
	6 ¿CUÁNDO? Momento de aplicación, ritmos, tiempos	*formativa sumativa*	inicial/procesual/ final	Ex –ante / durante / ex -post	CICLO COMPLETO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN		
	7 ¿CÓMO EVALUAR? Marco lógico, diseño, recursos	Diseño metodológico: Experimental GE-GC; Cuasi-experimental (sin elección aleatoria de GC y GE); No experimental (sin control expreso de variables externas)				Metodologías: cuantitativas; cualitativas	
	8 ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN	Programas, políticas, proyectos, organizaciones, etc.					
	9 EXTENSIÓN DE LA EVALUACIÓN	G l o b a l / p a r c i a l, bidireccionalm/unidireccional, imposición/conversación					

3B.1) DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

He caracterizado (1A2) las diferencias entre investigación social y evaluación, desde el prisma de las aportaciones mutuas que ambas metodologías de indagación científica pueden "regalarse". Con esta información de referencia, se puede afrontar la respuesta a la pregunta central *¿qué es evaluar*?[1] [2] [3]

Etimológicamente es "emitir un juicio acerca de algo, juicio que dependerá de las expectativas, las experiencias, las creencias y de los criterios para otorgar relevancia del sujeto o sujetos[4] a los que les toque en suerte esta tarea".

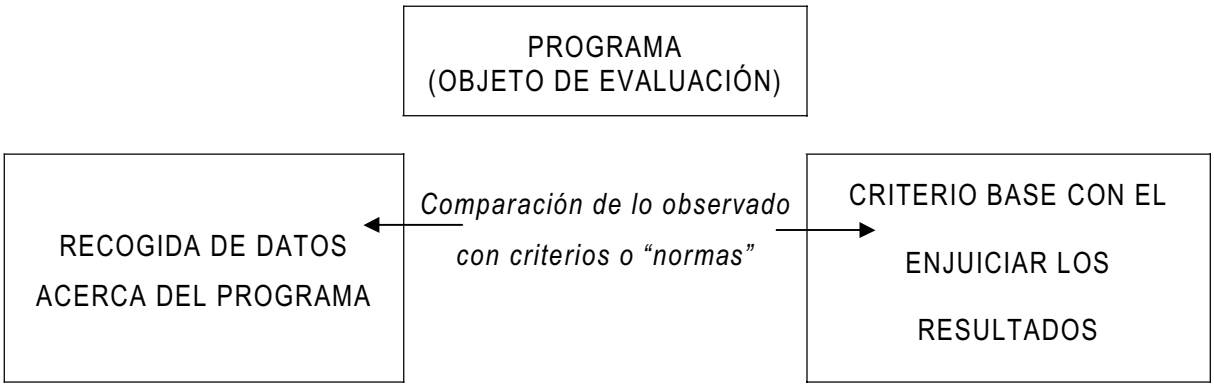
Si pasamos a aplicar este concepto a la evaluación de un *programa* (objeto tradicional de evaluación sobre el que se ha construido, mayoritariamente en el contexto anglosajón -norteamericano- la literatura científica sobre evaluación) lo primero que se impone es decidir sobre si se está en disposición de recoger, posteriormente, los datos que justifiquen esa posición previa que implica emitir juicios evaluativos. El riesgo que se corre es obvio, si el protocolo de evaluación -criterio- no se centra en las variables adecuadas, puede rechazarse un programa innovador que podría producir resultados importantes.

Evaluar supone, o formular un juicio acerca de un programa (o cualquier otro objeto de evaluación) o recoger algunos datos sobre el mismo para emitir un juicio. Esos datos pueden tener diversa procedencia, desde datos basados en opiniones o sobre los cambios producidos en el programa, hasta información sobre la población a la que llega efectivamente el programa. Una vez que se comienza a investigar para efectuar una evaluación ya puede hablarse de "investigación evaluativa".

---

[1] HAWE, P., DEGELING, D., y HALL, J., (1993) 6-7.
[2] FERNÁNDEZ, Y., y LEÓN, J.Mª, en CLEMENTE DÍAZ, M., -coordinador- (1992), 90-91.
[3] ALVIRA MARTÍN, F., (1991) 5-8.
[4] El epígrafe definición reflexiva de evaluación profundiza en esta aproximación.

Esta primera aproximación se sintetiza, gráficamente, como sigue:



Hasta ahora se ha dicho que evaluar implica observar, recoger datos sobre el funcionamiento del objeto evaluado y compararlos con un criterio que el evaluador ha establecido previamente. El establecimiento de los criterios es la tarea más importante, sin ellos -en términos puristas- no hay evaluación posible ya sea en el ámbito cotidiano o en el profesional; lo que ocurre es que en el primero, los cambios en los efectos no previstos de aquello que se evalúa también serán enjuiciados, mientras en el profesional, se ha de salvar la tentación de enjuiciar efectos para los que no se han establecido criterios de evaluación[5]-.

Como suele ocurrir cuando la tarea es de definición, cada autor viene a hacer hincapié en criterios distintos para elaborar su conceptualización. Voy a presentar el abanico de definiciones extraído de los autores dedicados a la investigación evaluativa, en las referencias bibliográficas, desde una perspectiva que podemos denominar "clásica" o "constituyente", focalizada hacia los programas como objeto evaluativo.

Para Cook y Shadish la evaluación comprende un "conjunto heterogéneo de acciones, con una estructura frecuentemente difusa, cuyo objetivo es la resolución de problemas que afectan a los ciudadanos". Su definición es igualmente difusa y amplia.

[5] Distintas prácticas evaluativas muestran que este presupuesto es muy cuestionable, especialmente si se opta por versiones participativas, criterios de evaluación relativos o por evaluaciones ex-ante (iniciales) que pueden contribuir a definir los criterios de evaluación.

Glass y Ellet destacaron (1980) que las definiciones de evaluación han discurrido desde aquéllas muy amplias que incluyen los procesos de planificación, implementación, prueba y revisión de los programas[6], etc., hasta aquéllas mucho más restringidas que consideran al evaluador como un investigador aplicado más -sin carácter de especificidad investigadora que le diferencie-. En un plano intermedio encontraríamos -según los autores citados- concepciones de la evaluación como proceso de decisión entre opciones por su valor, como descripción completa de un programa, como proceso para medir el "grado de progreso" hacia las metas u objetivos propuestos, etc.

Wholey ve en la evaluación el medio para implementar los programas de manera que se consiga una efectividad demostrable -y por tanto perceptible-, mientras Rossi y Freeman, con mayor precisión, entienden que la investigación evaluativa es la "aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para evaluar la conceptualización y diseño, implementación y utilidad de los programas de intervención social"; en otras palabras, se emplean métodos de investigación social para juzgar y en su caso mejorar la planificación, revisión, efectividad y eficiencia de los programas de bienestar social, de educación, de salud y un largo etcétera de objetos de evaluación.

Desde otra perspectiva, Cook, Leviton y Shadish interpretan que la investigación evaluativa tiene como premisa teleológica el intento de contribución a la solución de problemas sociales a través de la recolección de los éxitos de los programas desarrollados en el pasado, aprovechando una retroalimentación eficaz a los programas presentes. Cabe añadir que otra de sus utilidades sería, además de poner a prueba nuevas ideas, mejorar los criterios de evaluación a aplicar en programas

[6] Léase, a partir de aquí, objetos evaluativos o de evaluación.

similares ya evaluados en el pasado. Esta perspectiva viene a reconocer el carácter multidisciplinario de la empresa evaluativa.

Otros autores lanzan una definición mucho más extensiva de la evaluación de programas como el conjunto de actividades encaminadas a determinar el "mérito" o "valor" de los programas desde una perspectiva pluralista, multimetodológica y multidisciplinaria (Fernández Ballesteros). A mi modo de ver, este tipo de definiciones queda muy bien para ser leída en un manual, sin embargo, sus criterios son vagos y se corre el riesgo de considerar como evaluación prácticamente todo, con lo que no se aprovecharían en toda su extensión las potencialidades de la metodología de evaluación en diversas disciplinas; en ocasiones esto da pie a desviar la atención respecto a las cuestiones que en la práctica suponen y facilitan la evaluación. La multidisciplinariedad es positiva si se considera como la posibilidad de aprovechamiento de las experiencias de disciplinas afines que emplean las mismas técnicas, pero no lo es tanto cuando los equipos multidisciplinares se emplean para encubrir el "imperialismo" de unas disciplinas sobre otras (en esto también coincide Alvira para quien la evaluación es esencialmente multidisciplinar, asumiendo los riesgos y potencialidades que de ello se derivan). La evaluación, como la Sociología, se enriquece si afronta el reto de la transdisciplinariedad.

Como complemento a la anterior puntualización, he reservado para el final la definición de Alvira[7]. "Evaluar supone la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recogida de información y análisis". Visto así no existe diferencia entre la evaluación y cualquier otro procedimiento de investigación social (especialmente si se trata de investigación aplicada). El rasgo distintivo de la evaluación respecto a

[7] *Opt. cit.* 7.

cualquier otra técnica de investigación le viene conferido por la introducción de *juicios de valor*; evaluar trae consigo -ineludiblemente- emitir un juicio de valor sobre el objeto de evaluación, sea un programa, un servicio social, una intervención puntual, sea cualquier otro; el juicio de valor tendrá mayor justificación cuanto más válida y fiable sea la información obtenida por medio de procedimientos de recogida y análisis rigurosos y sistemáticos[8] .

Ese rasgo distintivo se complementa con otra especificidad exclusiva del método evaluativo, la *participación de las "partes interesadas"* a lo largo del proceso evaluativo; es condición imprescindible[9] para que sea operativa la utilización de los resultados de la evaluación. Es claro que la vigencia de la evaluación se ve determinada por la coyuntura política y sus resultados constreñidos por la variable tiempo, que fijará los procedimientos de recogida de información, el tipo de análisis y los recursos temporales. La *variable tiempo* es indisoluble de cualquier proceso evaluativo, y no exclusivamente porque el análisis de serie temporales constituya una técnica especialmente sensible a la investigación evaluativa.

Siguiendo la misma tónica, las instituciones o personas que solicitan y van a aprovechar la evaluación también interceden (vuelcan su reflexividad en interacción con otros sujetos reflexivos) en la forma y el tiempo de presentación de los resultados, en la determinación de la información precisa y en los procedimientos para su recogida más fiables, creíbles y válidos.

Otro punto a mencionar es que en evaluación, al igual que en prácticamente todas las modalidades de investigación social, se impone el criterio de parsimonia. La información que se emplea no debe ser redundante y se otorga preferencia a aquellas

[8] Supone en la práctica afrontar teórica y metodológicamente el reto de la integración entre valores (ideología) y empiria (materiales empíricos producidos).

[9] Aunque la aproximación objetiva-neutral seguramente pondría serías dudas al respecto.

teorizaciones que con menor número de factores explican un mismo objeto de estudio -si dos modelos resultan igual de explicativos se ha de optar por aquel más sencillo, que incluye un menor número de factores explicativos-. También resultaría baldía cualquier evaluación que no partiese de una asignación de validez y credibilidad a la información recogida para desarrollar la empresa evaluativa.

Resumiendo, tanto las técnicas de recogida de información como los instrumentos de medición deben cumplir los criterios científicos tradicionales y, a su vez, dar una imagen válida y creíble a los usuarios de la evaluación, según la perspectiva mayoritariamente aceptada (de ahí el papel del paradigma interpretativo).

El concepto de "partes interesadas" -que ya ha aparecido en el discurso- está interrelacionado con otro que también lo ha hecho, los *juicios de valor*. En la evaluación de un programa los usuarios, los políticos, los técnicos o los administradores muestran un interés de sobras justificado; a su vez, el que estos actores hagan valer sus intereses va a proporcionar al investigador un indicador clave de la adecuación y de la optimización de los indicadores a emplear, de los métodos de recogida de información más adecuados, etc. El investigador debe pulsar esa lucha de presiones entre los distintos intereses que confluyen en la evaluación; esta acción evaluativa constituye una especie de "vuelta de tuerca" (que fuerza el tratamiento teórico) sobre el evaluador, que le permite identificarse con las cualidades peculiares del objeto evaluado en cuestión y, en consecuencia, optar por las técnicas que para esas circunstancias le dicten su experiencia y sus conocimientos[10].

Voy a sintetizar en un cuadro los aspectos en que inciden los distintos autores -clásicos en evaluación- para avanzar una definición que aglutine las aportaciones presentadas, que como se apreciará después, no agotan el discurso ni el rango de posibilidades de definición y el debate sobre la demarcación del objeto evaluativo:

[10] Y en el caso de evaluaciones participativas, las partes interesadas.

AUTOR (ES)	C R I T E R I O S P A R A D E F I N I R "E V A L U A C I Ó N"
COOK, LEVITON Y SHADISH	-vago: gran heterogeneidad de acciones; - de estructuración: difusa; -finalista: resolución de problemas sociales (ciudadanos); -metodológicos: rastreo de programas análogos del pasado
GLASS Y ELLET	**> o > amplitud de definición**: - > *(más amplia)*: evaluación = planificación + implementación + prueba + revisión de programas; - *intermedio*: decisión entre opciones por su valor (descripción completa del programa y proceso de medición del grado de progreso de las metas u objetivos propuestos); - < *(más restringida)*: evaluador = mero investigador aplicado sin carácter específico
WHOLEY	-finalistas: implementación para conseguir efectividad "palpable"
ROSSI Y FREEMAN	-metodologícos: aplicación sistemática de la investigación social, conceptualización, diseño e implementación; -utilidad: intervención social, juzgar y mejorar la planificación, los programas de bienestar, la salud, la educación.
FERNÁNDEZ BALLESTEROS	Criterios extensivos: determinación del valor del programa desde una perspectiva multidisciplinaria y multimetodológica.
RUTHMAN	"Empleo de métodos científicos para medir la implementación y resultados para su uso en la toma de decisiones
ALVIRA	-técnicos: recogida de datos y análisis sistemático y riguroso -fiabilidad científica tradicional-; -juicios de valor: base de los criterios o del protocolo previos a la evaluación; -participación de las partes interesadas: incidencia de la coyuntura política, instituciones y personas (usuarios de la evaluación). *Evaluar es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y empíricamente*[11]
EVALUACIÓN	Técnica de investigación que aprovecha las aportaciones metodológicas de la investigación social para establecer unos criterios previos rigurosos para enjuiciar programas (técnicas), políticas, servicios sociales... (objetos de evaluación) en función de unas metas y objetivos también previos (base de la evaluación). La recogida y análisis de la información pertinente permitirá calificar al programa en función de los criterios de mérito-valor (rasgo exclusivo) preestablecidos. Es crucial desde el inicio mismo del proceso evaluativo la participación de las partes interesadas (evaluación participativa) en aquello que se pretende evaluar, todo ello desde una perspectiva multidisciplinar (aportaciones de distintas disciplinas) y apoyada en experiencias evaluativas previas

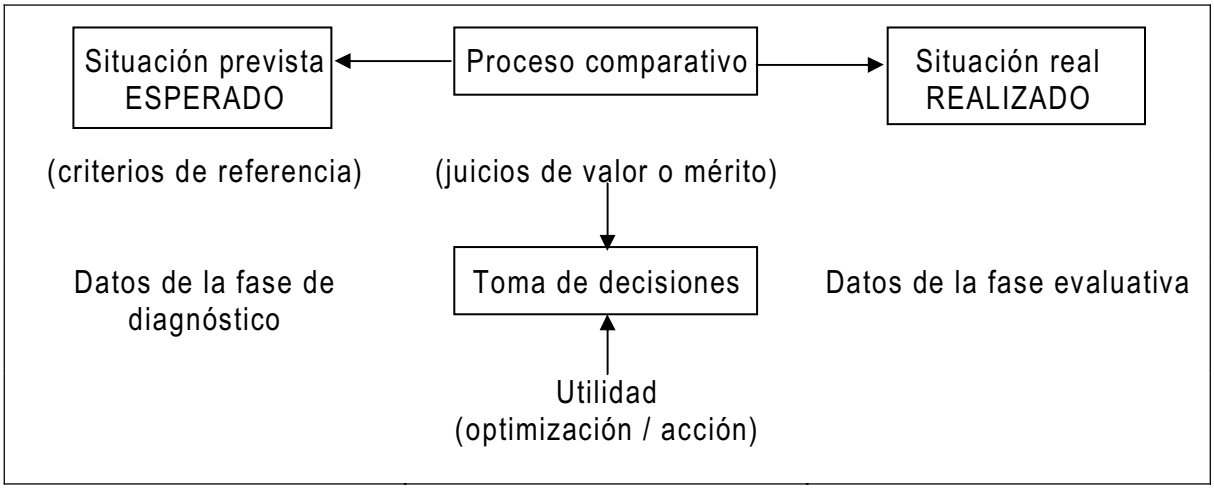
[11] *Opt. cit.* 10-11.

El paso siguiente es actualizar los debates para acercarnos a definiciones abiertas de evaluación, integrando las aportaciones de los clásicos y el marco teórico.

El problema de la evaluación, como reflexión teórica, reside en primer lugar en el *concepto* mismo *de evaluación*. Algunos -Fernández Ballesteros- consideran los términos "valoración" y "evaluación" prácticamente como sinónimos, la diferenciación es anglosajona, entre los términos *assessment* y *evaluation*. El primero tiene un componente subjetivo, asociado a la valoración de personas, mientras la evaluación posee una connotación objetiva, la evaluación de objetos. En cualquier caso, la relación entre la práctica de la evaluación y el concepto de 'valor' confluye en la emisión de juicios de valor sobre un objeto. Escribe[12] Gómez i Serra…

> *"...La evaluación es la comparación entre los datos que nos sirvieron para contrastar la dimensión real del problema y los nuevos datos que hemos obtenido al final (o de los diversos momentos de desarrollo del programa) (...) La evaluación es también una comparación entre la valoración que dimos al problema en la fase de investigación y la que ahora damos a los datos obtenidos en la fase de la evaluación..."* (Gómez i Serra, 2000: 86)

De esta cita (comprometida con el ciclo completo del proceso evaluativo) y del conjunto de aproximaciones a la definición de evaluación, podemos extraer una figura resumen de elementos significativos relevantes para una teoría de la evaluación:



[12] A mi juicio esta es una definición de evaluación final, en términos temporales.

La definición de evaluación de Gómez i Serra, a propósito de la evaluación de programas de servicios sociales, es:

> *"...**una forma de investigación social aplicada de carácter sistemático, que quiere obtener información significativa sobre la planificación, el desarrollo y los resultados de un servicio o programa determinado, para valorar el grado de adecuación a las previsiones iniciales, con la finalidad de establecer unos juicios de valor (basados en el análisis comparativo de aquello que se ha producido con aquello que se había previsto[13]) que han de facilitar los procesos de toma de decisiones que afectan al servicio o al programa evaluado, teniendo siempre presente su utilidad social**, en el sentido de que sus conclusiones permiten mejorar y optimizar el citado servicio o programa..."* (Gómez i Serra: 2000, 87)

Esta definición, con la que estoy básicamente de acuerdo, se completa haciendo referencia a la evaluación como proceso que, en términos temporales recorre el *ciclo completo* de ese *proceso*, que es continuado y planificado y que se extiende a lo largo de todas las etapas de desarrollo del objeto evaluado, no únicamente a la conclusión. Sobre esta cuestión no hay unanimidad; persisten concepciones que entienden la evaluación[14] como la última etapa de un proceso, no necesariamente planificado (que en la práctica suele estarlo). Desafortunadamente no siempre es posible asumir evaluativamente (con distintas intensidades -identificación, evaluación de necesidades, seguimiento y monitorización, evaluación final, retroalimentación, devolución-) ese ciclo completo. La evaluación sobrevenida o imprevista suele ser más frecuente, en determinados contextos, que la evaluación planificada como proceso.

Otro punto complementario básico -teniendo en cuenta la teoría de la realidad socialmente construida de este marco teórico, ¿qué entendemos y evaluamos como real?- para redondear la definición (completar el ciclo) es el afrontamiento comunicativo del papel de las partes interesadas en el proceso evaluativo, reflexivamente.

---

[13] No todos los procesos de evaluación realizan contraste con previsiones.
[14] Evaluación procesual.

Definición reflexiva de evaluación[15].-

Plantearse una teoría de la evaluación bajo este presupuesto de la reflexividad es, en sí mismo un experimento etnometodológico de ruptura, como lo es afrontar la cuestión de los valores en la investigación científica social. La perspectiva estándar de la evaluación o del papel de los valores es objetivista, en el discurso que sostiene: "la evaluación puede dar cuenta de realidades objetivas (evaluación objetiva) sin provocar ningún efecto sobre la realidad evaluada", a menos, claro está, que ese sea el objetivo de intervención una vez producido el informe evaluativo. En el caso de la investigación social, liberarse de los valores es la estrategia que provoca mayores adhesiones.

Como buen experimento de ruptura que se precie de serlo, su función heurística es sacar a la superficie los procesos instituidos, consolidados, para cuestionar alguno de sus presupuestos básicos y advertir de la intercambiabilidad de esos procesos y presupuestos por otros construibles socialmente.

Por eso es tan importante -en el marco teórico elaborado- la aportación de la Sociología Hermenéutico-Interpretativa, contrapesada en su subjetivismo metodológico por planteamientos más holísticos (Navarro, Cicourel, etc.).

La evaluación es reflexiva si se considera que define una realidad de la que, a la vez, se ha convertido en parte, por un lado; por otro, depende de las claves contextuales que explican los conceptos relacionados y la definición de la situación; los significados interpretativos (sujetos, espacios, tiempos, ritmos, sucesos, hechos, procesos o circunstancias precisas) dependen de la situación específica en la que son empleados. La evaluación, según esta definición, es inherentemente contextual, se maneja entre trabajos de construcción de la realidad protagonizados por sujetos -incluido el evaluador- y esto no puede ocurrir, como proceso, sin dejar huellas sobre la

[15] Esta definición se ajusta la teoría de la realidad como objeto evaluable.

realidad. La teoría pragmática -goffmaniana- de la evaluación responde a esta definición reflexiva y a la *definición de evaluación desde el paradigma interpretativo*[16]:

> *"...actividad científica subjetiva, en el sentido de no independiente de los significados otorgados por los diversos sujetos implicados, basada en la utilización de técnicas cualitativas de investigación, con el objetivo de generar un discurso conceptual que explique e interprete las particularidades..."*

Esta definición[17] queda redondeada con la adaptación libre de una idea de Santayana; *la evaluación se asemeja a un esquema de interpretación, esquema que es diseñado por alguien (de quién) para ser contrastado con realidades de referencia, con la finalidad de lograr la comunicación efectiva sobre el mérito y el valor de algún objeto de evaluación, dirigida a alguien (para quién, para quiénes).*

Como resultado de esta definición, se defiende la implicación de los evaluadores como actores centrales de una actividad comprometida y asociada a cuestiones de valor. El conocimiento, generado de este modo, tiene que ser reintroducido en la realidad evaluada con el fin de mejorar las condiciones de vida de los sujetos, susceptibles de aplicación contextual, que no universal. Los diseños evaluativos interpretativos son abiertos y flexibles, no exentos de sistematización y rigor metodológico y procedimental[18], construidos a medida que se desarrolla el proceso y que afrontan el reto de los valores.

No es nuevo indicar que reflexividad e indexicalidad son cimiento importante para la línea de investigación y para la línea de evaluación propuestas y practicadas en esta tesis.

---

[16] Gómez i Serra, 2000: 144.

[17] La definición es una adaptación personal inspirada en "las concepciones de Santayana sobre la sociedad y el gobierno", SCHUTZ, A. (1964), 189-190 -capítulo 10-.

[18] A pesar de que para el positivismo este paradigma carece de validez científica por la subjetividad (arbitraria, entienden) que introduce.

Ese cimiento precisa de una ***definición reflexiva de evaluación*****:** la evaluación es la retroalimentación que capta información sobre el mundo y la revierte (puede hacerlo) para dirigir la acción sobre él. La evaluación es una reflexión-retroalimentación[19] que contrasta lo observado (el curso real) con lo esperado (con un modelo teórico, con el *deber ser*). El sujeto (individual o grupal) reflexiona sobre sí mismo y los resultados de su acción; en su reflexión retroalimenta la realidad y su utilización en acciones sucesivas.

La evaluación, en definitiva, vuelca (potencialmente) reflexividades sociales orientadas hacia el futuro de la acción y de las construcciones sociales**.** El problema es que la definición no garantiza el protagonismo efectivo de los sujetos reflexivos en las decisiones sobre quién elige los criterios, cómo observar o con qué se contrasta.

Esta definición se complementa con el concepto ya definido de *modalización reflexiva* (Navarro, 1994: 308), recordemos, el acto de constitución del otro (evaluador, evaluados, resto de actores) reflejando la propia subjetividad, en medio de procesos de retorno infinito de consideraciones mutuas, a través de los cuales constituimos al 'otro' "a la medida" -o al modo- de nuestra subjetividad. Los modos de reflexión se llenan de contenido empírico conforme evoluciona la situación general de referencia.

La modalización es constante, se apoya en el acuerdo con una determinada perspectiva a *priori*, para dar sentido a la situación concreta, evaluativa en este caso, que constituimos con esos acuerdos. Hay multitud de ejemplos teóricos (la teoría goffmaniana de evaluación) y prácticos acogidos en este documento de tesis.

Weber vuelve a ser referencia cuando considera que el actor orienta su conducta por la acción esperada de otro (por la modalización) no como simple estímulo,

[19] LAMO DE ESPINOSA (1993), 397.

sino como alter-ego como interlocutor válido, como otra persona y, por ello, su acción tiene sentido para el actor. Dicho de otro modo, *lo que haga Ego depende de Alter*. Lo que haga el evaluador depende de lo que hagan los evaluados, se "contaminan recíprocamente", siempre y cuando ego conceda a sus interlocutores el carácter de alter-ego[20]; en el epígrafe de presentación de ejemplos de diseños evaluativos muestro toda una serie de juegos de expectativas mutuas entre el evaluador y las partes interesadas (de reminiscencias goffmanianas), en contextos comunicativos más o menos flexibles o espontáneos, construidos en interacción pautada o informal. Los grados de reflexividad se concretan en interacciones, metainteracciones y precisiones reflexivas de unos actores sobre otros y sobre sí mismos. La reflexividad "altera", es parte integrante de las conductas y la racionalidad del juego social y de los procesos comunicativos, no puede ser pasada por alto, según la estrategia diseñada, en el análisis ni en el curso de las evaluaciones.

La evaluación se mueve constantemente en el plano de la hiperreflexividad, especialmente cuando se practica en sus modalidades participativas. La hiperreflexividad investigador-investigados construye la realidad evaluada de manera muy particular. Los evaluados ven que el evaluador les está viendo, como el evaluador ve que los evaluados le observan en su condición (no he realizado ninguna evaluación en la que esta constatación no se haya producido, con mayor o menor intensidad). Por muy planificada que esté (según los conocimientos y habilidades del evaluador), se construye en tiempo real con las acciones y puntos de vista particulares de los actores, desde procesos comunicativos (C.C.R.S. de T. Luckmann) y con unos símbolos significantes mínimamente comunes, bien impuestos por el evaluador, bien facilitados,

[20] G.H. Mead "sólo el reconocimiento del otro hace de mí un alter-ego" LAMO DE ESPINOSA (1993), 403.

sugeridos o consensuados. Las reflexiones y juicios del evaluador no son ajenos a las miradas y discursos de los evaluados, sin esa vuelta no hay camino de ida.

Evaluador y evaluados, son otros mutuamente relevantes[21], si se asume la reflexividad, en ningún caso si se practica en exclusiva evaluación objetiva (evaluador-observador absoluto, neutral, objetivo o externo). ¿Cuál es la razón de ser de este tipo de perspectiva objetiva? Contrarrestar la subjetividad otorgando a determinados observadores la cualidad de la objetividad neutral, que haga posible una ciencia social y una evaluación libre de valores e ideologías, independiente[22]...

> *"...Las partes en conflicto acatan las resoluciones de terceras personas, en virtud de que estas personas transciendan los intereses de cada parte y que ese metanivel de la sabiduría y de la justicia hable a través de ellos.* ***Las decisiones son aceptadas confiadamente, cuando se dictaminan mediante criterios que transcienden la mera subjetividad (los técnicos, los expertos, los profesionales, los científicos, los profesores universitarios)****, no importa sí, según la cultura, estos criterios son dados por el hígado de un animal sacrificado o por el juicio autorizado de un "experto". Las imposiciones sociales son acatadas si provienen de alguien que encarna una realidad que transciende la finitud humana, o que la representa.*
>
> *El ejercicio de poder siempre se remite a un tercero sea este la divinidad, la tradición, el conocimiento o la voluntad general. El poder comienza a tambalearse cuando la gente comienza a cuestionarse este metanivel, o cuando las capacidades de los mediadores son puestas en duda, o cuando los criterios son vistos como fruto de la simple contingencia humana[23].*
>
> *Si la sociedad fuera estabilidad y leyes sólo se investigaría una vez, sólo podría darse una mano de pintura completa y luego pequeños retoques (análogo al mapa de la secuencia del genoma humano, secuencia invariable).*
>
> *"...para que sus resultados sean realmente válidos tienen que ser totalmente independientes de cualquier característica relacionada con la naturaleza carnal de los científicos..."* (T. Ibáñez, 1995: 36)

Esto que no ocurre en la judicatura, entre los jueces, es difícil que sea el único paradigma evaluativo posible desde la Ciencia. Sin otros relevantes no hay evaluación

---

[21] "Retorno infinito de consideraciones mutuas", para Goffman.

[22] Sin perjuicio de objetos muy concretos o de evaluaciones externas que cobran sentido sí y solo sí, el sujeto de conocimiento no tiene contacto alguno con la realidad evaluada (con otros *alter-ego)*.

[23] Es identificable en contextos específicos -periféricos- que ni el recién licenciado en Sociología (especialmente en contextos periféricos sin tradición en investigación social ni en la conexión entre ésta y la realidad empresarial o productiva del entorno) ni siquiera se crea que lo que hace como sociólogo o investigador social tenga caché, empaque, pueda ser presentado a la familia o al como un trabajo, como un empleo...

posible (a menos que sea soterrada y sus objetivos permanezcan ocultos, en cuyo caso la reflexividad se retrasa pero no desaparece, los resultados serán volcados sobre la realidad antes o después). Unos están en manos de otro y viceversa[24], porque sus acciones respectivas pueden adquirir un carácter estratégico para las posibilidades de acción de ambos ya desde el futuro inmediato. El posicionamiento que se adopte aquí determina la calidad y aplicabilidad de las evaluaciones que se practique y de la credibilidad que le atribuyan los demandantes últimos de evaluaciones.

Otra cuestión es que, en contextos profundamente desequilibrados en la correlación de fuerzas entre actores comunicativos, la evaluación pueda ser impuesta como un monólogo, sin diálogo posible ni previsto[25]. En ese caso, el evaluador posee un papel legitimador perverso y no será reconocido como actor comunicativo[26], ni siquiera -incluso- por quien reclama sus servicios.

Una disciplina evaluativa debilitada, tiende a buscar el asentamiento alrededor de sus posibilidades investigadoras, científicas, que no hagan tambalear sus criterios y posibilidades en medio de la subjetividad y la reflexividad. El entorno institucional y las relaciones de poder alrededor del conocimiento científico vuelven a aparecer como claves contextuales[27].

En términos audiovisuales, valga la analogía, la evaluación supone traer a un plano visual, comparativo, un monitor separado en dos encuadres, el contraste entre lo esperado (deber ser) y lo observado (ser). Después del contraste, los resultados de la

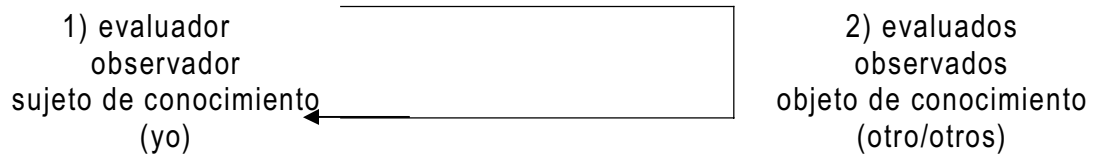
[24] Recuérdese la parábola del caminante y los presuntos ladrones.
[25] Teoría de la conversación de G. Pask.
[26] Su modalización reflexiva estará muy contaminada por su actuación percibida entre los "participantes".
[27] En ningún caso se niega la utilidad de diseños evaluativos desde el paradigma positivista-tecnológico.

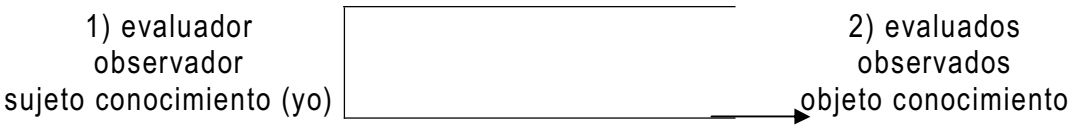
reflexión evaluativa retroalimentan -idealmente- los cambios a introducir para acercar lo observado a lo esperado. La evaluación provee de esos medios audiovisuales en los que ver reflejada y proyectada nuestra acción. La retroalimentación de procesos, que corresponde teóricamente a la evaluación, equivale a la incorporación de reflexiones sobre la acción hacia las acciones subsiguientes.

Este tipo de cuestiones, en las que teóricamente muchos evaluadores pueden estar de acuerdo, rara vez se incorporan como objetos de análisis anexados a cada evaluación o investigación aplicada, se da por supuesto (”we take that for granted” como diría Garfinkel), sin darle tratamiento o, en el peor de los casos, negando su importancia en beneficio de la investigación clásica, básica, que desde planteamientos asépticos y neutrales aplica las técnicas adecuadas sobre una realidad y la analiza fielmente sin dejar huella. El tratamiento de estas cuestiones será facilitado con la ayuda teórica de Goffman y los ejemplos empíricos evaluativos propios.

La batería teórica de reflexividades posibles, puede sistematizarse de manera gráfica, realizando para la evaluación, una adaptación de la fuente original de Lamo de Espinosa (Lamo de Espinosa, 1993):

FLUJOGRAMA: BATERÍA DE REFLEXIVIDADES TEÓRICAMENTE POSIBLES





Sólo existe un viaje de ida y de vuelta, sin comunicaciones, caracterizado por la indiferencia ("tu haz lo que debas que yo haré lo propio").

Trayecto ampliado: 1) ve que 2) le observa viéndole y puede modificar su acción actuando en consecuencia.

Comunicación reflexiva: 1) ve a 2) que ve a 1) viendo al propio 2)

Los sujetos que participan en un proceso investigador o en una evaluación (no es pertinente si parte de ellos son considerados o no como objetos) pueden encontrarse en diversas situaciones según sea su grado de conocimiento de la

actividad que se está realizando entre los actores comunicativos[28] y, expresamente, del grado de interés que muestre o que sostenga hacia esa actividad (serían considerados por Luckmann, en este caso, al menos como potenciales). Las posibilidades teóricas (que tienen que ver con un futuro desarrollo de la cultura de la evaluación) son:

		GRADO DE INTERÉS (participación) EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN	
		MUCHO / ALTO	*ESCASO / BAJO*
GRADO DE CONOCIMIENTO DEL PROCESO EVALUATIVO	*MUCHO / ALTO*	Máximo de reflexividad (predicciones autocumplidas)	Ausencia de reflexividad (imposición unilateral de fines)
	ESCASO / BAJO	Reflexividad contraproducente (predicción autonegada)	Imposibilidad de reflexividad productiva

A lo largo de los procesos, los actores sociales participantes pueden transformar o ver modificado (de manera voluntaria, activa o involuntaria) su grado de conocimiento[29] y éste puede hacer cambiar la dirección y la intensidad de sus intereses. Precisamente por eso son procesos, porque no son estáticos y los ritmos, así como los cambios, no están predeterminados. Todo lo anterior plantea, teóricamente, la *utilidad de la evaluación* y *los riesgos de utilización perversa*. Las conclusiones abiertas[30] reinsistirán es esta cuestión central, contrastando teoría con ejemplos evaluativos protagonizados.

[28] Construcción comunicativa de la realidad social, para Luckmann.
[29] Ese es el papel del facilitador de conocimiento.
[30] El epígrafe de presentación de evaluaciones y de análisis evaluativo está plagado de ejemplos que posteriormente serán sistematizados teóricamente como conclusiones abiertas.

Teoría pragmática[31]-goffmaniana- de la evaluación.-

El marco teórico evaluativo, para ampliar los modos de ver y afrontar reflexivamente la evaluación, acude a E. Goffman. El estilo de afrontamiento del proceso evaluador es pretendidamente goffmaniano; existe una clara influencia del *estilo goffmaniano*[32] sobre la estrategia investigadora, sobre el proceso investigador en su conjunto y sobre el modo de desarrollar los trabajos de campo[33] para la recopilación de información evaluativamente contrastable. Sirva como ejemplo, la creación goffmaniana de un nuevo lenguaje teórico, de conceptos[34], a partir de percepciones[35], que captan algunos de los modos con los que intentamos construir nuestras interacciones en la vida social; la vertiente evaluativa de la tesis concentra ciertos esfuerzos por categorizar las interacciones que se producen en contextos evaluativos entre todos los actores sociales participantes.

A propósito de la evaluación, la aproximación teórica central enlaza con el afrontamiento de la doble hermenéutica (recogida tal y como lo formula A. Giddens), del cruce de heterodescripciones del evaluador y de autodescripciones de los evaluados. Es tarea central para lograr la consolidación teórica, metodológica y práctica, porque está en el origen mismo de la finalidad y de la utilidad social de la evaluación y es una de sus señas de identidad junto a otros hitos que profundizan en estrategias de segundo orden.

---

[31] Más que semántica.

[32] No es gratuito que las influencias sobre Goffman procedan de *Influencias en Goffman*: Como todo científico social parte de una base filosófica que se va conformando y puliendo con el transcurso de los años de investigación: el pragmatismo social (interpretaciones del sí mismo y del grupo); Simmel -neokantiano-: en la búsqueda de formas sociales (frames, macros); Sartre (filosofía existencialista) y Santayana: descripciones fenomenológicas.

[33] Reminiscencias etnográficas en los trabajos de campo y en la precisión de las descripciones.

[34] *Behavior in public places, encounters, interaction rituals, face-to-face behavior, relations in public places, strategic interactions, face-work, role-distance, civil inattention, stigma, total institution, deviance, back-stage - front-stage…*

[35] "Insights -become- concepts", Goffman (1986 -1974-).

La doble hermenéutica amplía su potencial explicativo cuando se trae a primer plano la formulación teórica inspirada en la lectura de Goffman. La experiencia como evaluador[36] me lleva a construir una analogía entre la perspectiva teatral[37] (dramatúrgica) de E. Goffman y la práctica de la evaluación, que a mi juicio merece un ejercicio de formulación teórica (ejemplo de metodología enraizada en la teoría y viceversa[38]), pragmática. En ambos casos se produce una interacción reflexiva entre actores, intra-actores y actores-público en el teatro, entre los actores sociales, el evaluador, los destinatarios, los promotores (*stakeholders*) y otros, en la evaluación. La analogía entre los principios dramatúrgicos y la vida social, entre el *front-stage* (aquello que expresamos abiertamente a la medida del oído del interlocutor de turno, caracterizable como socialmente deseable) y el *back-stage* (aquello que los actores sociales se reservan[39]).

Desde esta perspectiva se estudia cómo los individuos en situaciones sociales cotidianas (organizativas, laborales, etc.) se representan a sí mismos y su actividad ante los otros, así como los modos en que guían y controlan la expresión que los otros se forman de ellos y los tipos de cosas que deben o no deben hacer mientras mantienen su actuación ante ellos[40]. Para ello es necesario el mecanismo de la conciencia (en común con Navarro), porque gran parte de las informaciones manejadas

[36] El procedimiento G.T.M. se hace explícito.

[37] Goffman, E. (1959), The Presentation of Self in Everyday Life, New York, Doobleday Anchor Books, *theatrical performance*.

[38] Que se concreta en las conclusiones abiertas.

[39] Ejemplarizado por las relaciones estereotipadas hombre-mujer en momentos iniciales de pre-emparejamiento por contraste al momento de emparejamiento estable normalizado, o en el caso de evaluación, cuando el evaluador llega a ganar la confianza de algunos de los actores sociales constructores e intérpretes de la realidad evaluada.

[40] En sucesivos ejemplos empíricos presentados (en el caso de la evaluación de una organización sociosanitaria, los sujetos, cuando se saben evaluados, adoptan posiciones diversas para condicionar el poder de puntuación del evaluador, favoreciéndolo o negándolo en fases distintas del proceso por parte de los mismos actores).

por los sujetos no generan mensajes verbalmente expresados. La complejidad investigadora que esto introduce es fácilmente comprensible.

Sigamos con el desarrollo de la analogía teórica y posteriormente pragmática. En el teatro hay una tercera parte, un tercer escenario, más allá de los interactuantes se encuentra el público, el respetable, el auditorio. Si la obra es siempre exactamente la misma en cualquier representación, idéntica, cerrada, clausurada, no hay alteración posible; sin embargo, si la definición de la situación es reflexiva si el público tiene la posibilidad de transformar la obra con sus aportaciones[41] esa tercera parte cobra una relevancia insoslayable.

En la vida social las tres partes, los tres escenarios se comprimen en dos:

- las actuaciones individuales construidas a la medida de...
- las partes representadas por los presentes (física y socialmente), traídas a escena; evaluador y evaluados protagonizan acciones en ambos escenarios.

Esta perspectiva dramatúrgica de la vida social es inseparable de la definición de *ritual* de Goffman: "cada uno de estos eventos inidentificables que ocurren en virtud de la co-presencia de sujetos" y que contribuyen a dar forma a los marcos y a la definición de la situación. La perspectiva teatral es también ritual en ese sentido, se construye a la medida de cada público, del evaluador, en este caso.

La *interacción ritual*[42] va más allá de las interacciones cara a cara, entre evaluador y evaluado en la construcción social de la interacción evaluativa, entre investigador e investigador, entre actor e investigador, entre el *establisment* (instituido) y lo emergente (instituyente). Muchas de las interacciones sociales cotidianas, recreadoras de definiciones de la situación, siguen su curso por medio de papeles de

[41] Un ejemplo puede encontrarse en los espectáculos del oeste que se escenifican en *Little Hollywood*, en la provincia de Almería; el número de asistentes, la edad, la nacionalidad y su lengua materna condicionan los contenidos del espectáculo, respecto al original ensayado por los actores.

[42] Goffman, E. (1967), Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior, New York, Doubleday Anchor Books.

interacción ritual que organizan socialmente los contactos (sea en un aula, en un centro médico, en una comunidad de propietarios, en una ventanilla de la Administración Pública, entre los participantes en una investigación o en una evaluación, etc.).

En el caso de la actividad científica, de la producción de conocimiento científico, las peculiaridades rituales forman parte de la imagen social difundida y profesada de la investigación, mayoritariamente neutral y objetiva. Hasta tal punto que, cualquier "transgresión" del ritual o del orden esperado (la boda antes de la comunión), o del cambio de papeles (o de credos o fuentes bíblicas de referencia) puede provocar rupturas, desequilibrios que cuestionan la actividad misma y la viabilidad o inviabilidad de los contactos comunicativos necesarios para desarrollar la investigación. Ocurre que rupturas necesarias en ciencia para hacer aflorar bloqueos e inercias, pueden ser consideradas mayoritariamente como amenazas que pretenden socavar el método científico y la Ciencia misma.

Goffman también viene al caso para crear paralelismos teóricos entre la evaluación y la Ciencia (los científicos) en su contexto, entre sus distintos posicionamientos y escenarios en los contextos investigadores (*front-stage* y *back-stage*):

-*la presentación del yo* cuando se siente evaluado o investigado (reflexividad que hay que tener en cuenta);

-*la importancia del estigma*[43] en distintos paradigmas de investigación, instituidos-instituyentes (estigmatizados como pre-científicos, filósofos -cualitativo, subjetivismo metodológico, Sociologías Interpretativas, paradigma hermenéutico-). Goffman analiza la situación del individuo que es descalificado de la aceptación social completa (por ejemplo los subjetivistas metodológicos o microsociólogos), las

[43] Goffman, E. (1963), Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity, New Jersey, Prentice Hall, Penguin Books, también trabaja la cuestión de la estigmatización en *Asylums*, estudio de la situación social de enfermos -pacientes- mentales.

situaciones y los modos en que los etiquetados como “normales” o “anormales”, estigmatizados y apuntalados en la normalidad o en la precariedad de su identidad social y personal. De este modo pone en relación, de modo analítico, el estigma con los estereotipos sociales y, al mismo tiempo, ambos conceptos con las expectativas inconscientes de los actores y con las normas sociales de roles y encuentros sociales.

Los atributos “indeseables” que alimentan el estigma suelen ser congruentes con los estereotipos difundidos en los discursos sociales sobre lo que cada individuo debe ser en cada situación, con la imputación de roles y conjuntos de atributos deseables o indeseables. En el caso de la Ciencia, el tipo de investigación más difundida o filtrada en círculos académicos y también en los medios de comunicación de masas, es la encumbrada, por contraste con la estigmatizada (la subjetivista, la ideológica-valorativa). La evaluación no objetivista es un buen campo de pruebas.

Podemos establecer un paralelismo entre ese proceso de imputación y el rol del evaluador en la concreción de las valoraciones, de las puntuaciones. Es central, en el transcurso del ciclo del proceso evaluativo, quiénes disponen o no de poder de puntuación para imputar valores o criterios.

La reproducción del estigma se produce involuntariamente por oposición o negación dicotómica. El mecanismo descrito por Goffman es éste; se interpreta la negación o la respuesta defensiva por parte del sujeto o del grupo estigmatizado como expresión directa, con valor probatorio, del defecto atribuido. El resultado es el refuerzo y la reafirmación del estereotipo. Este tipo de mecanismos cristalizados, que sobrevive en la definición de la situación, y recreados en interacción, puede llegar a desarrollar potenciales de conversión de comportamiento en los actores para lograr alejarse de la estigmatización y actúan como lechos de Procusto con los que hay que ‘comulgar’ para modificar el estatus del individuo o del grupo.

El carácter simplificador y controlador social de estas prácticas de atribución social nos remite a la distinción de Pike entre la perspectiva etic y la perspectiva *emic*, entre la perspectiva interna de los actores participantes en la construcción de la realidad (etnocientíficos) y la perspectiva externa del investigador (científicos), entre los evaluadores 'nativos' y los evaluadores 'externos', o entre los estigmatizados que lo son en la medida en que son observados por 'normales', respectivamente en todos los casos. El tratamiento reflexivo de la evaluación, páginas atrás, concretamente el juego de posibilidades de interacción y comunicación entre grupo evaluador y evaluados según criterios como la previsión y deseabilidad del proceso evaluativo o el grado de conocimiento y de interés que se tenga en el mismo. La sistematización teórica aparece en el epígrafe de reticencias y recelos hacia la evaluación.

La conexión con la evaluación es casi automática al menos para quien teoriza a partir de su experiencia evaluadora; los evaluadores, dependiendo del tipo de paradigma evaluador que practiquen, pueden estar muy próximos o marcadamente alejados de las perspectivas de los evaluados. Esta situación se plasma, sin duda, en la elaboración de los criterios evaluativos -fase fundamental del proceso- y de los términos de referencia de la evaluación, que pueden generarse en procesos negociadores, pero también pueden reflejar decisiones discrecionales (apoyadas en conocimientos, en la experiencia y en el prestigio del evaluador, en el mejor de los casos). Las preguntas a las que recurrentemente hemos de dar respuesta en esa fase -como en otras del ciclo del proceso evaluativo- son: ¿criterios de quiénes?, ¿quiénes se apropian de ellos y los hacen suyos?, ¿la evaluación es deseada, es endógena -autocrítica,autodiagnóstico- o impuesta, exógena[44]?

[44] Teniendo muy presentes las situaciones intermedias, los puentes que existen entre estos dos

Con este apartado teórico no se pretende sembrar la duda sobre la evaluación ni sobre los hipotéticos sujetos u objetos de la evaluación, como un juego de engaños pautados; simplemente se pretende traer a primer plano las dificultades con que se enfrentan los participantes en un proceso evaluativo. La inexistencia de una cultura de la evaluación como herramienta para retroalimentar procesos es el resultado y tiene que ver con una especie de miedo goffmaniano a todo lo que huela a evaluación.

Reticencias o recelos ante la evaluación (retorno infinito de consideraciones mutuas)

No es una cuestión baladí en evaluación ni lo es en investigación social. Ya ha debido quedar claro mi posicionamiento; las características del proceso no son siempre neutras a la hora de provocar reacciones entre los actores sociales relacionados. Si los actores, o parte de ellos atribuyen a la evaluación una amenaza (en sentido amplio) que cuestiona sus comportamientos, sus prácticas, etc., reaccionarán ante ella como si fuera un virus que amenaza con penetrar, construirán un caparazón, una cubierta defensiva o incluso tratará de desmontar y desacreditar el proceso evaluador, tratará de deformar la realidad, filtrar interesada y conscientemente unas informaciones y no otras, condicionarán los discursos que pueden hacerse manifiestos y alejarán la posibilidad de llegar hasta los latentes. Esta definición etnometodológica de la situación de la evaluación, esta psicología social de la investigación-evaluación -como proceso- tiene que ser asumida por el evaluador como parte del modelo de análisis[45] e incluso,

extremos.

[45] Como debe hacerse con los valores y la ideología como potentes puntuadores de la realidad.

contar con la empatía de otros actores sociales que ayuden a conocer las claves contextuales que están facilitando u obstruyendo el proceso.

El concepto de *retorno infinito de consideraciones mutuas* de Goffman, las consideraciones que median entre lo "esperado" y lo "observado", entre sesgos de atribución favorables o desfavorables, da claves teóricas. Siguiendo la analogía:

> *"...la persona estigmatizada (...*léase evaluada...) *está más acostumbrada a vivir estas situaciones, tenderá a gestionar la situación..."* (Goffman, 1963: prólogo)

La consideración mutua (cruzada) más extendida en investigación social, consolidada en el imaginario social sobre lo que es la investigación, consiste, por una parte en asimilar la investigación social con la que practica el experto que aplica técnicas con una muestra de sujetos, analiza, escribe, da claves y conclusiones. Los sujetos son simples informantes de los que, una vez concluido el trabajo de recopilación de datos, nunca más se supo. Por otro lado, el investigador experto suele asumir que su dominio del proceso investigador y de las técnicas, hacen innecesaria la implicación activa de los sujetos en el proceso investigador, de manera que se amplifica la distancia actor-observado o sujeto-objeto de conocimiento.

Cualquier categorización resultado de un proceso de análisis supone una tarea de puntuación, de delimitación de fronteras y límites, de "estigmatización" de actores, informaciones, etcétera, en sentido amplio, de diferenciación. Es un ejemplo más de la reflexividad investigadora, constructora de la realidad que investiga.

Este tipo de estigmatizaciones, si se permite la analogía, no suele derivar en diálogos constructivistas, sino en alejamientos dicotómicos. Suele apreciarse cómo los miembros de una categoría de estigma particular tendrán la tendencia de juntarse en pequeños grupos cuyos miembros derivan de la categoría. Las relaciones que se emprenden entre ellos están condicionadas por la categoría atribuida, de modo que la

etiqueta actúa como real (teorema de Thomas). Además, cuando dos miembros del grupo entran en contacto, modifican su trato entre ellos en virtud de la creencia de que cada uno de ellos pertenece al mismo grupo. La lectura evaluativa es explícita.

Puede parecer una cuestión menor, colateral, pero considero que no es exagerado prestar atención a este tipo de planteamientos cuando de lo que se habla es de procesos evaluativos en los que se emiten juicios valorativos o procesos investigadores que puntúan la realidad, aparecen afinidades o lejanías ideológicas o perfiles muy distintos, que asumen opciones, que transforman la realidad mientras la están investigando.

Probablemente se entienda mejor el planteamiento con esta analogía práctica. Cuando asistimos a un congreso de Sociología, o a unas jornadas más o menos especializadas, no resulta muy difícil categorizar a los participantes dividiéndolos entre investigadores de una u otra cuerda, más o menos próximos a determinadas longitudes de onda (cuantitativas, cualitativas, positivistas, hermenéuticos, investigadores básicos, investigadores aplicados); en el caso de congresos de partidos políticos o sindicatos, en el caso de ponentes, las distintas corrientes o sensibilidades (conservadoras, reformistas, transformadoras) sedimentan en los discursos e incluso en la ubicación física de los participantes, en los salones de actos, en el comedor colectivo, etc.

Nos ocurre con conferenciantes, con ponentes que sintonizan con las posibilidades de captación en el dial de nuestra “vieja” radio, en una longitud de onda que es de nuestro agrado y en cuya construcción han ido colaborando con sus discursos o publicaciones. En el caso de un estudiante de Sociología en la Universidad de Alicante en el primer lustro de la década de los noventa, las posibilidades de acercamiento real a investigadores de prestigio se circunscribían a aquellas generadas en el entorno social inmediato, más allá de las aproximaciones individuales, que

permitieron acceder a pensadores como Johan Galtung, André Gunder Frank, Inmanuel Wallerstein, Mariano Aguirre, Ignacio Ramonet, Alain Touraine, Ralf Darendörf, etc., emprendiendo juegos de expectativas en el investigador en formación con incidencia sobre la formación del conocimiento y las posteriores estrategias de construcción del mismo. Los procesos de control de información y la identidad personal configuran juicios que acreditan o desacreditan al prestigio o el desprestigio atribuido al investigador y que no es ajeno a los prejuicios, a los afectos o a las fobias.

El peligro es convertir esas expectativas en moldes o patrones recurrentes que cierren el paso a hipótesis nuevas; la ventaja, ejemplificar en carne y hueso prácticas, concepciones, modos de hacer rigurosos, sólidos y, al mismo tiempo, aperturistas. Las fuentes de invención, de transcendencia están en desventaja cognitiva para ser actualizadas. Los moldes, los corsés, los esquemas cognitivos actúan como regrabadoras de información (recuérdese la metáfora anterior).

Incluso puede decirse que, al ser miembro de una categoría, un individuo puede tener una creciente probabilidad de entrar en relación con otros miembros, incluso de relacionarse con ellos, como resultado. Una categoría, por tanto, puede funcionar para disponer a sus miembros hacia la formación de grupos y relaciones, pero todos sus miembros no constituyen un grupo propiamente dicho. La sutileza conceptual que encierra el término categoría es muy resbaladiza, pero queda teóricamente delimitada con la...

Teoría de la atribución: incidencia sobre procesos evaluativos

Esta teoría parte de la asunción de que el ser humano está motivado a dominar cognitivamente la estructura causal del ambiente que le rodea siguiendo las perspectivas normalizadas para cada sujeto comunicativo (actor). La persona desea saber ¿por qué ocurre un hecho determinado?, ¿a qué se debe y a qué fuente?, ¿a qué motivo o estado puede adscribirse?. Si cada sujeto tiene esa misma capacidad atributiva, la atribución es reflexiva. Apoyado en estos presupuestos básicos, existe un gran número de tipos teóricos de atribución, aunque todos ellos tienen en común su preocupación por la percepción de la causalidad, o por las razones percibidas para que un determinado hecho ocurra. Los experimentos de ruptura son ejemplos que sacan a la superficie la omnipresencia de estos procesos de atribución, desde el *back-stage*.

Sea como fuere, aquellos con un estigma particular (socialmente atribuido y autointernalizado) favorecen el "reclutamiento de base" que atrae a los miembros de la categoría, que forman círculos compactos. Las personas con un estigma particular se convierten en sujetos pasivos, extras vitales, protagonizando vidas construidas por otros y por las categorías sociales, con graves dificultades para ser protagonistas. Sigamos el ejemplo de personas discapacitadas psíquicas o sensoriales que para acceder a trabajos remunerados deben seguir los caminos marcados para su categoría socialmente construida. Estas personas se concentran alrededor de la figura de los eufemísticos "Centros Especiales de Empleo[46]" o las Fundaciones de discapacitados donde se impone el tipo de formación laboral, los perfiles profesionales y los tipos de trabajo desempeñables, las posibilidades salariales, las posibilidades de ocio, de tal forma que podría decirse que las categorías viven la vida de las personas categorizadas. Se "atribuye" una serie de roles al estigma que condicionan sus

[46] Categoría creada, reproducida y primada por las administraciones públicas laborales.

interacciones. En el caso del evaluador y de aquellos que se sienten evaluados, hay mucho que analizar.

La capacidad de incidencia en las relaciones de poder que envuelvan los procesos condiciona la supervivencia y las condiciones sociales alrededor de los grupos. Ocurre en ciencia y viene a cuento en una tesis que pone el acento en las estrategias de afrontamiento del proceso investigador. Apliquemos, por ejemplo, una idea del propio Goffman; si uno de los miembros del grupo o de los estigmatizados, adquiere un puesto profesionalmente relevante, adquiere la categoría de sabio, de experto, se produce la profesionalización del estigma[47]. El reclutamiento y la profesionalidad pueden desembocar en áreas ecológicamente consolidadas[48], hacia una comunidad que, de algún modo está apoyada y representada por agentes sociales y por sus acciones sucesivas (agencias). El etiquetado como sabio o como experto lleva emparejada la atribución de una propiedad intransferible sobre una carrera moral intachable, incorruptible, sin incoherencias observables.

En el mejor de los casos, la estabilidad de la etiqueta y los rasgos correspondientes derivan de un tratamiento superficial, mitómano, que introduce sesgos siempre favorables al "otro", "al experto". El experto no es estrictamente un estigmatizado, a pesar de que por su experiencia (fue el caso de Goffman[49]) conozca o simpatice con los estigmatizados, sólo se interpreta este acercamiento como la labor de una especie de "voluntario" muy "armado" intelectual y moralmente, legitimado, en definitiva, por una aproximación desde el plano de la normalización.

---

[47] Ocurre con investigadores concentrados en realidades cercanas a comunidades étnicas, de género o coeducación, enfermos mentales, vagabundos... la tradición sociológica está plagada de ejemplos e investigaciones de campo de este estilo.

[48] Departamentos universitarios, perfiles de plazas docentes, editoriales, institutos de investigación, grupos de comunicación, revistas especializadas... comunidades da adscripción, sensibilidades categorizadas o agrupadas, etc.

[49] Define esta situación con el término *courtesy stigma* (estigma de cortesía).

La I.A.P., que ocupa algunas referencias sobre los trabajos de campo y en las conclusiones, da completa cuenta de cómo las atribuciones y los posicionamientos construyen adhesiones o alejamientos. Concretamente, la aproximación de los investigadores a la generación de información para el análisis de la realidad juvenil y de las políticas públicas de juventud, deambulaba entre los protagonistas "estigmatizables" alrededor de la categoría "los alternativos", los anti-institucionales (instituyentes) o de la categoría "lo institucional" (instituido) con ciertos espacios intermedios que hacen posible la práctica de ciertas relaciones también categorizables en términos de estrategias de afrontamiento.

Los ejemplos empíricos de evaluación y las conclusiones abiertas recrearán estas aportaciones teóricas para reforzarlas o para sugerir su reformulación más o menos profunda.

Una vez definida profusamente la realidad evaluable, el último escalón a ascender es plantearse el tipo de cuestiones evaluables tradicionalmente más trabajadas en aplicación de esta metodología de indagación científica, sin perjuicio de que previo acuerdo en la definición de evaluación y previa realización de un estudio de evaluación de la evaluabilidad, la diversidad de objetos evaluativos entresacados de entre las más diversas problemáticas sobre la realidad social, es mi juicio y según mi experiencia práctica e imaginativa, inagotable e interminable.

En este apartado teórico únicamente se enumeran esos objetos y los tipos de evaluación posibles, muchos de ellos aplicados en los ejemplos empíricos evaluativos:

3B.2) TIPOS DE CUESTIONES EVALUABLES (DIVERSIDAD DE OBJETOS DE EVALUACIÓN)

3B.3) TIPOS DE EVALUACIÓN[50]

"Modelos" evaluativos ("perspectivas en evaluación").-

Tipos aplicados de evaluación.-

a) Evaluación de la evaluabilidad

b) Evaluación o valoración de necesidades

c) Evaluación del proceso (diseño) de intervención

d) Evaluación de la implementación

e) Evaluación del impacto y f) evaluación de los resultados: valorar los efectos del programa (tipos de diseños)

g) Evaluación de la cobertura

h) Evaluación económica

i) Monitorización y seguimiento

[50] Epígrafe interconectado con el dominio metodológico para la evaluación, que aparece en el anexo.

4A) PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN (PLURALIDAD METODOLÓGICA Y COMBINACIÓN DE PARADIGMAS)

El presente repaso tiene por objeto presentar algunas de las posibilidades que ofrece la metodología de la evaluación para enmarcar los diseños propios, allí donde la bibliografía "clásica" suele concentrarse exclusivamente en la evaluación de programas. Esta metodología es relevante, pero asumiendo las definiciones de evaluación de Gómez i Serra y de Rossi & Freeman, que ponen el acento en la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social en toda empresa evaluativa. Se pretende realizar un repaso general por las potencialidades y debilidades que ofrece esta práctica de indagación, mostrando los beneficios pragmáticos de su combinación con la investigación social en los ejemplos evaluativos posteriores. Se remitirá a la consulta de las fuentes originales, allí donde las alternativas no han sido empleadas en las evaluaciones trabajadas.

La presencia de los paradigmas hermenéutico-interpretativo y de la reflexividad en el marco teórico no pretende asociar en exclusiva el campo de la evaluación con la metodología cualitativa. No obstante, por tratarse de un tipo de disciplina investigadora relativamente joven, el debate cuantitativo-cualitativo le ha llegado en un momento más aperturista con la combinación de ambos tipos de metodologías. En el "peor" de los casos se asume que hay objetos de estudio o de conocimiento que son más sensibles a métodos cuantitativos como los hay que lo son a metodologías cualitativas. Una de las aportaciones propias es la argumentación que defiende la utilidad de intentar superar la divergencia, la desconexión irreconciliable dicotómica entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. Considero que la evaluación es un soporte muy adecuado para introducir experiencias de triangulación metodológica.

Paradigmas en evaluación.-

Un nuevo paralelismo con el papel, funciones de los paradigmas, adaptables tanto a la evaluación como al análisis de la realidad. Ya he trazado en 2) una conexión entre el concepto de estrategia de afrontamiento construido y la utilidad del concepto de paradigma. La estrategia es a la evaluación o a la investigación concreta, lo que el paradigma es a la concepción de la realidad, de la ciencia o de la metodología, como marcos más o menos flexibles ("estructuras de racionalidad" o "marcos de referencia") de organización de la tarea de construcción de conocimiento.

Los *paradigmas de evaluación* definen cuáles son los supuestos teóricos en los que se fundamentará la evaluación e identifican cuáles son las metodologías de investigación valoradas como idóneas, en cada caso, en cada evaluación. En consonancia con este planteamiento he desarrollado el diseño metodológico y los modelos de análisis con finalidad evaluativa[1], Para familiarizar al lector con las posibilidades:

EVALUACIÓN	OBJETO / SUJETO DE EVALUACIÓN	CONCEPCIÓN DE LAS TÉCNICAS
1 OBJETIVA-POSITIVISTA	Objeto pasivo	Evaluación de pesos: representación con instrumentos técnicos de medida
2 OBJETIVA CLÁSICA-ABSOLUTA	Objeto pasivo	Evaluación estructural, de posiciones sociales, de discursos estáticos
3 REFLEXIVA-HOLOGRÁFICA	Sujeto activo, copartícipe, creador	"Prácticas", "actividades" (más que "técnicas"), contextos informales Evaluación comunicativa (conversación, negociación: sintonizar frecuencias, llegar a acuerdos)

[1] Con Jesús Ibáñez y Montañés como referencias básicas para contextualizar técnicas y unidades de análisis, desde el segundo orden.

Para definir la realidad social, he sostenido que *todo conocimiento es función de la organización del sujeto que conoce*. Por eso no es indiferente el paradigma o paradigmas de referencia que fundamentan cada proceso de indagación, como no lo es la estrategia de afrontamiento del proceso evaluativo. Aquí trabajo las ramificaciones metodológicas[2], la traducción en las evaluaciones practicadas y en la metodología dependiendo de los paradigmas.

El cuadro siguiente compara los paradigmas de análisis de la realidad -comunica marco teórico y diseño metodológico- junto con los paradigmas de evaluación que han guiado, de manera autónoma o en combinación, los procesos de conocimiento científico-evaluativo, entendidos como registro de alternativas de referencia para el análisis de la realidad social y para su evaluación, como batería, no cerrada sino recreable y modificable, de alternativas posibles.

La definición de la realidad, la concepción y empleo de las técnicas, las estrategias de afrontamiento y los enfoques (modelos o perspectivas) de evaluación practicadas son indicativas de una de las combinaciones de paradigmas posible y del lugar que los paradigmas evaluativos y sus combinaciones tienen en los diseños reales.

[2] El resto de funciones del paradigma se han recogido en el epígrafe dedicado a la estrategia de afrontamiento.

PLURALIDAD DE PARADIGMAS CIENTÍFICOS / PARADIGMAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD Y PARADIGMAS DE EVALUACIÓN					
	MODO DE CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO	**FINALIDAD**	**TIPO DE INVESTIGACIÓN**	**METODOLOGÍA**	**CONCEPCIÓN DE LA REALIDAD**
PARADIGMA POSITIVISTA O TECNOLÓGICO	●Científico, empírico y positivista ●Sistemático comprobable ●Observación, medida, análisis y control experimental	●Conocer leyes universales (orden natural mecanicista)	● Objetiva	●Experimental (cuantitativa y estadística) *monolitismo metodológico, ¿metodolatría?*	●Observable, medible y cuantificable ● Regida por leyes universales ● Posibilidad de un conocimiento objetivo
PARADIGMA INTERPRETATIVO O HERMENÉUTICO	●Carácter subjetivo del conocimiento ●Desarrollo de la teoría a partir de la práctica ●Conocimiento ni objetivo ni neutral (implica acciones sociales cotidianas)	●Conocer cómo construyen la realidad los actores	● Subjetiva	●Cualitativa e interpretativa *pluralismo metodológico* (Cicourel)	●Construcción social humana (subjetiva e interpretable) ● Más allá de hechos observables, significados e interpretaciones de las acciones de sujetos que se incorporan a la realidad (intencionalidad, también de las mediciones)
PARADIGMA CRÍTICO O PRAXEOLÓGICO	● Saber "comprometido" con la realidad	●Transformar la realidad, las estructuras sociales y corregir desigualdades ●Intervenir en los procesos para optimizar el desarrollo social e individual	● Dialéctica subjetiva y objetiva ● Investigación socialmente relevante, participativa, práctica y útil	●Cualitativa (y también cuantitativa)	● Socialmente transformable

Elaboración propia a partir de Gómez i Serra 2000: 135-147

Combinación de paradigmas en estrategias aplicadas de evaluación e investigación social.-

La experiencia evaluativa que aquí se recrea resulta de la fusión de, al menos, estos tres paradigmas, de una síntesis también del paradigma positivista aunque marcadamente suavizado en las pretensiones de generalización. La evaluación "objetiva", "neutral", externa tiene su lugar, pero circunscrito a fragmentos de realidad cuantificables, en el ámbito de la realidad social, allí donde interesa conocer los pesos (impactos, coberturas, etc.). Incluso en el caso de la cuantificación, la puntuación presente en todo acto de medición, tiene connotaciones subjetivas[3].

La combinación del paradigma hermenéutico, que busca conocer cómo construyen la realidad los actores e "incomprensiblemente" -desde mi punto de vista-se detiene ahí, y el crítico, que se desliza hacia el plano de la acción, de la toma de decisiones apoyadas en la evaluación, en la utilización de sus resultados y en la retroalimentación. El paradigma interpretativo es transcendido y ampliado en sus posibilidades por el praxeológico (sociocrítico), por la evaluación para la acción, que afronta uno de los retos identificados de la evaluación y de la investigación social, esto es, la utilidad social, la acción y la aplicabilidad real. ¿Por cuáles de las posibilidades de combinación paradigmático-metodológica se ha optado?

[3] CICOUREL, (1982).

PARADIGMAS DE ANÁLISIS DE LA REALIDAD SOCIAL PARA LA EVALUACIÓN

	POSITIVISTA	*HERMENÉUTICO*	*CRÍTICO*
Cualidad de la realidad	Objetividad	Subjetividad	Dialéctica, objetividad-subjetividad
Tarea central	Observación	Interpretación	Observación, interpretación y transformación
Metodología básica	Cuantitativa	Cualitativa	Cualitativa (también cuantitativa)
Alcance de los resultados y conclusiones	Generalización universal	Contextualización específica	Contextualización de época (histórica, de generaciones)
Aspecto evaluado	Resultados o efectos conseguidos	Procesos desarrollados	Procesos desarrollados, resultados y efectos conseguidos
Finalidad de la evaluación	Incrementar el conocimiento y la teoría	Aumentar la consciencia	Utilidad social: mejorar el bienestar
Valores principales	Libre de valores (neutralidad)	Valores, implicación (conocer aquellos que actúan)	Valores, transformación social
Estilo del evaluador	Tecnocrático, vertical, dirigista, tecnosocial	Negociador, horizontal	Democrático: participación y negociación

Reproducido de Gómez i Serra: 2000, 152

Estos paradigmas evaluativos, se relacionan con el debate central para la evaluación entre el *carácter científico-neutral* o *ideológico-valorativo* de esta actividad de indagación. Este debate está conectado estrechamente a la teoría de la evaluación y la teoría de la realidad social, y tiene correspondencia con las "estaciones" metodológicas y prácticas, especialmente en la cuestión de los criterios evaluativos y los juicios de valor. Recibe tratamiento en las conclusiones.

Posicionamientos paradigmático-estratégicos flexibles para practicar evaluación.-

Tan cierto es que los paradigmas crean líneas de pensamiento e investigación académicas, como que se plasman en investigaciones y en trabajos concretos, en los que se reproducen y transforman. La coexistencia o confrontación entre paradigmas afecta a prácticas, investigaciones y evaluaciones.

Estos planteamientos sintéticos combinan los paradigmas (no los excluye entre sí) porque consideran que se aumenta la potencia comparativa de los mismos en distintas facetas, y así contribuyen a una comprensión más completa y global de los fenómenos estudiados y de las realidades evaluadas.

Sin ir más lejos, el evaluador práctico adopta ideas, perspectivas, conceptos y procedimientos de distintos marcos paradigmáticos. En el caso de esta tesis doctoral, este tipo de combinaciones se practica tanto considerando cada campo evaluador en sí mismo[4], como la interacción de los campos entre sí. Adapta y toma prestados conceptos y tácticas características de diversos paradigmas (sin apropiarse descontextualizadamente de ellas), sencillamente porque la práctica y la naturaleza de la realidad, su complejidad, la concepción plural de la sociedad y de su análisis, demandan y aconsejan distintas perspectivas de análisis.

La presentación de los ejemplos de evaluación y la reformulación de teorías (G.T.M.) en forma de conclusiones abiertas, completará el ciclo de este proceso.

[4] El caso de la evaluación e intervención psicosocial (de la organización de voluntariado o de las mujeres que trabajan en economía sumergida) se combina un paradigma interpretativo-crítico con un paradigma tecnológico (cuasi-experimental, con grupo experimental y grupo de control).

4B) METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

La presentación y reflexión acerca del abanico de métodos de evaluación disponibles, reconocidas las influencias paradigmáticas, no únicamente de los métodos clásicos de determinación de necesidades sino también, de los métodos cualitativos más novedosos, no agota la aplicación triangulada de algunos de ellos en los diseños evaluativos posteriores.

Implicaciones metodológicas de los paradigmas.-

A la hora de enfocar la metodología evaluativa, puede emplearse la distinción investigación social de primer orden / investigación social de segundo orden. Ninguna de las dos partes de la distinción pueden hacerse coincidir con investigación cuantitativa o cualitativa, es más, J. Ibáñez rechaza la simplificación que asocia cuantitativo como de primer orden y cualitativo de segundo orden.

> *"El problema no es que se utilicen palabras o números (evidentemente con números no se puede interpretar y con palabras no se puede describir con precisión) sino que el investigador piense o no piense lo que hace: el que reflexiona sobre su acción investigadora se acerca al segundo orden y el que no lo hace, se acerca al primer orden"*[5].

Lo que se va a hacer aquí es partir de este criterio de distinción para calificar la diversidad de técnicas que se van a ir presentando, de forma que ambos tipos de técnicas coincidan en la categorización de técnicas de investigación social de segundo orden[6]; en todos los casos cabe plantear sus potencialidades y debilidades y en su aplicabilidad posterior (en el para qué).

En otros epígrafes se ha hecho mención al anarquismo metodológico de Feyerabend que propugna el "todo vale" frente a las restricciones reduccionistas de la

---

[5] IBÁÑEZ, J., (1994) XVIII.

[6] La encuesta etnometodológica contextualizada (cómo se construye conocimiento a través de la encuesta, con sus ventajas e inconvenientes) es un ejemplo.

investigación científica estándar. La libertad metodológica puede resultar altamente útil, expande la creatividad y la adaptabilidad a la naturaleza de la realidad, si en algún momento se traduce en rigor y sistematización analítica e interpretativa, en contextos de indagación científica, se entiende.

Como discípulo de Kuhn, Feyerabend contribuyó, como revulsivo, al desarrollo de la epistemología de la ciencia contemporánea, por su defensa del pluralismo metodológico, por la advertencia sobre la conexión entre la época histórica -el contexto social, cultural y económico- y los métodos más empleados, así como su apuesta por el método contrainductivo, basado en la contradicción y en la refutación sistemáticas de las supuestas certezas científicas, en pos de la pluralidad de métodos y paradigmas metodológicos y contra el dogmatismo científico.

El influjo de Kuhn y de Feyerabend ilumina la extensión de la pluralidad metodológica, el convencimiento de que no existe un único método científico, un único conocimiento, ni un único modo de acercarse a él, sino una amplia diversidad, combinable, dependiente, en cualquier caso, del contexto sociohistórico, cultural, filosófico o epistemológico de los cuales se impregna.

La evaluación, en su vertiente metodológica, no es ajena a los debates generales que sobre metodología se producen en el seno de la ciencia contemporánea y coetánea[7]. La crisis paradigmática en Ciencias Sociales, la ausencia de un referente único o de un paradigma normal indiscutido, han desembocado en la pluralidad metodológica por contraste con el monismo positivista o tecnológico atribuido tradicionalmente a la actividad científica.

[7] Como la práctica de cualquier evaluador, experiencia micro, con los debates generales sobre la disciplina evaluativa.

Algo análogo encontramos en el caso de la evaluación, con la progresiva aceptación e implantación de las metodologías mixtas, de los diseños metodológicos abiertos y flexibles, y el costoso reconocimiento de la validez científica de la metodología cualitativa, dadas las peculiaridades cualitativas del objeto de estudio (la realidad social). Esto no hubiese sido factible de no consolidarse cambios epistemológicos en los conceptos estándar de ciencia y de método científico, ante las dificultades demostradas por las metodologías cuantitativas exclusivistas para dar cuenta de la realidad social, pese a las expectativas optimistas depositadas en su potencia científica, así como por los métodos, las técnicas y los instrumentos estándar (la encuesta estadística, como ejemplo, tal y como han documentado J. Ibáñez, A. Ortí o L. E. Alonso, entre otros).

Si por añadidura, consideramos -con Gómez i Serra- la "evaluación como una modalidad de investigación social aplicada, o al menos, como una actividad investigadora que se enriquece diferencialmente con teorías, procedimientos y metodologías características de la investigación social", es fácilmente comprensible la centralidad de la reflexión epistemológica de páginas anteriores sobre los conceptos de ciencia y métodos científicos como transversales a la evaluación misma.

Como se ha descrito en el epígrafe dedicado a la teoría de la evaluación, la expansión del pluralismo, en un período dilatado de crisis paradigmática, introduce un nuevo escenario bajo los pies de los investigadores sociales y, tal y como venimos trazando el paralelismo, de los evaluadores. La elección de paradigmas, el posicionamiento investigador, la estrategia de afrontamiento, o como queramos denominarlo, (el qué, el cómo y el para qué de la evaluación) traza el camino y los procedimientos para el estudio de la realidad que vamos a seguir, estratégica y prácticamente coherentes con la concepción de la realidad y con la de la investigación.

Para el evaluador, el posicionamiento paradigmático se reflejará en el tipo de técnicas, en el tipo de criterios de evaluación, en la finalidad de los resultados, en la consideración de los interlocutores como agentes o como objetos de evaluación y en decisiones de ese estilo. Gómez i Serra, a propósito de la elección de métodos en evaluación, lo expresa (citando a Glesne y Peshkin) así...

> *"...La elección de los métodos de investigación nos dice algo sobre qué tipo de conocimiento valoramos como importante y sobre cuál es la perspectiva que tenemos de la realidad..."* (Gómez i Serra, 2000: 134)

La tradición epistemológica se acomoda en la oposición entre el cuantitativo (positivista, perspectiva empírico-analítica) y el cualitativo (interpretativa, la perspectiva humanístico-interpretativa, más la perspectiva crítica que introduce el componente ideológico). El paradigma crítico o dialéctico sostiene que existe la objetividad y la subjetividad. Hay condiciones objetivas de carácter estructural e intersubjetivo y condiciones subjetivas, reconstrucciones sociales y personales de estas condiciones. La lectura que extraen es que son necesarias técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación.

La elección de paradigma no compromete eternamente, no determina una única opción metodológica, no existe antagonismo práctico sino combinación, la pluralidad y la complementariedad metodológica, no monoparadigmática. Existe la posibilidad de utilizar un tipo u otro de metodología, o la combinación de metodologías, desde cualquiera de los paradigmas, partiendo de síntesis creativas, contextualizadas y coherentes, no desde un eclecticismo mal entendido, que igualmente, se impone artificialmente sobre la realidad.

La mejor prueba es que en la práctica, esta tesis es ejemplo de ello (la apuesta por el concepto de estrategia de afrontamiento), emplea metodologías distintas en

distintas investigaciones sin renunciar al paradigma de referencia, porque es desde éste desde donde se eligen los métodos y el tema a evaluar, sea desde uno exclusivo o sea desde una combinación de técnicas, desde la complementariedad y la suplementariedad, siempre con la naturaleza de la realidad evaluable como horizonte.

Determinados métodos científicos, con frecuencia combinados, logran resultados significativos cuando de lo que se trata es de encontrar procedimientos de acercamiento a determinadas realidades.

En evaluación, la multiplicidad de criterios y de métodos se manifiesta acorde con la presencia de aspectos objetivos de la realidad de los hechos evaluados, así como los aspectos subjetivos asociados con los diversos sujetos y colectivos implicados en el proceso en consonancia con la teoría de la realidad social puesta a prueba. La finalidad de esta concepción de la evaluación es integrar la observación objetiva de los hechos y el análisis de las interpretaciones subjetivas que de ellas hacen los actores sociales implicados. En el caso de esta tesis, el fundamento metodológico es mayoritariamente cualitativo, pero se triangula con la incorporación de metodologías cuantitativas allí donde las realidades lo recomiendan. En ningún caso se pretende alcanzar resultados ni conclusiones universalmente generalizables, pero sí productos cuantitativos y cualitativos que pueden ser interpretados en el contexto, bastante más amplio que el particular de la experiencia evaluada.

A mi entender, ese tipo de elecciones, recogidas en el diseño de la evaluación y revisadas ex–post a la luz de diversas experiencias evaluativas (GTM), responden a un modo global de afrontar el proceso evaluador, con unos recursos y una definición de aquello que consideramos realidad evaluable, definición para la que ajustamos un paradigma investigador establecido (de referencia), la combinación de alguno de ellos o, si es necesario, con un nuevo paradigma.

VARIABLES DISCRIMINANTES RECURRENTES EN CUALQUIER DISEÑO EVALUATIVO (DE TRADICIONAL AFRONTAMIENTO DICOTÓMICO)

Estas variables reflejan el tipo de preguntas o consideraciones principales que plantea cualquier evaluador cuando quiere emprender (procedimentalmente) una evaluación, vaya a optar o no por perspectivas unilaterales que apuestan por uno de los polos presentados de forma dicotómica. Las estrategias de afrontamiento dibujadas y practicadas no comulgan con ese tratamiento excluyente dicotómico.

Evaluación interna / externa (agentes de la evaluación).-

Esta distinción, está vinculada a otras ya introducidas aquí como las de etnocientífico/científico (con Lamo de Espinosa) y etic/emic (con K. Pike) y con la cercanía o distancia del evaluador respecto a la realidad evaluada o el objeto de la evaluación.

En el caso de la evaluación interna nos encontramos con un evaluador se sitúe dentro del programa (la evaluación corre a cargo de alguien que no es ajeno a la elaboración y ejecución del mismo), mientras en el caso de la evaluación externa, el evaluador es externo, ajeno al programa o al objeto evaluado.

Como es fácil de sospechar esta dicotomía ha sido objeto de múltiples debates en torno a los problemas de objetividad y de utilización óptima de los resultados de la evaluación. Es el tema polémico del *agente de evaluación*: la pregunta que inmediatamente surge es si la evaluación debe ser desempeñada por personal perteneciente al programa o bien por evaluadores externos totalmente ajenos al mismo y cuyos servicios son requeridos única y exclusivamente para evaluar el funcionamiento o el impacto. Desde el punto de vista de la objetividad, parece que la evaluación

externa sería la más adecuada, sin embargo, para poder evaluar con garantías cuanto mejor sea el conocimiento que el evaluador posee sobre las características y el funcionamiento del programa -con lo que ganaría terreno la evaluación interna-.

La cuestión de fondo es la validez de los hallazgos[8] y la elección de uno u otro tipo de evaluación dependerá de una serie interactiva de factores:

- para Campbell, el que el científico social sea independiente del sistema político y administrativo es definitivo para que pueda experimentar sin compromiso y tomar decisiones apoyadas exclusivamente en los resultados obtenidos en una evaluación efectiva;

- Rossi y Freeman defienden la evaluación interna por ser más adecuada y económica en el caso de la evaluación de grandes programas en los que no está en peligro la autonomía de los evaluadores, pero destacando igualmente que, en otros casos, lo ideal es combinar ambos tipos de evaluaciones (triangulación y comparación de hallazgos entre evaluadores internos y externos);

- Vall y Bolas aprecian que la evaluación interna tiene una mayor influencia sobre las políticas sociales; esto es debido a la mayor densidad y frecuencia de comunicaciones entre el evaluador y el político, que tiene como resultado un mayor consenso sobre los temas sustantivos y metodológicos.

Algunas otras aportaciones bibliográficas que apoyan las conclusiones nos dan la clave para una mejor comprensión de la categorización de ambos procedimientos de evaluación.

[8]FERNÁNDEZ, I., y LEÓN, J.M., en CLEMENTE DÍAZ, M., (1992) 94.

Criterios absolutos /criterios relativos en la elaboración de estándares de comparación.-

Ejemplos del primer tipo de criterios son el establecimiento de un porcentaje mínimo de afectación, la población blanco del programa (criterio de impacto), o el porcentaje de población a la que llega una determinada campaña (criterios de cliente), o la duración mínima de algunas de las medidas propuestas -para que tengan el efecto buscado- (criterio de implantación). Mientras tanto, los estándares relativos o comparativos contrastan la aplicación o no aplicación del tratamiento objeto de evaluación. El principal problema es ¿cómo conseguir que la elección de los grupos de comparación sea la más adecuada?, y que los miembros de uno y otro no sean especialmente heterogéneos respecto a alguna categoría que resulte importante respecto al tema que se esté evaluando.

La elección de uno u otro tipo de criterios dependerá de las características del programa u objeto evaluado, aunque la frecuencia con que se utilizan los estándares absolutos es menor por el grado de compromiso político que introducen, que podrían acreditar inequívocamente la hipotética gestión política ineficaz. Como se ha recogido en el epígrafe dedicado a los criterios de valor (al que remito), es la diferencia entre: -criterios absolutos, verticales hacia abajo y -criterios relativos, en cierto modo, horizontales, construidos en conversación (no en imposición o ficción) comunicativa.

Evaluación sumativa / evaluación formativa.-

La evaluación *formativa* se asocia a procesos en marcha, intenta "asistir", proveer de información en proceso, en cambio, en desarrollo y busca la mejora.

Una evaluación *formativa* (barbarismo anglosajón del término acuñado por Scriven) es aquella cuya finalidad es poner en marcha un programa, en contraposición a una evaluación *sumativa* que no busca otra cosa más que juzgar un programa para concluir si es procedente mantenerlo o por el contrario, lo aconsejable es su extinción.

La evaluación formativa[9] acompaña las mil y una tareas vinculadas a la obtención de información que permita al equipo interesado poner en funcionamiento un programa. Abarca las actividades realizadas para comprender cómo opera el programa y si se están consiguiendo los objetivos, con el fin de realizar los cambios pertinentes, es decir, es algo así como evaluar los procesos de un programa en funcionamiento para modificarlo y mejorarlo. Esa información incluye investigación de necesidades, monitorización, implementación y desarrollo de los fines, todo ello con vistas a "ejecutar" el programa, conocer en qué medida es posible que se cumpla con los objetivos previstos y qué elementos son susceptibles de cambio una vez iniciado el programa. Con la información anterior en su poder, los evaluadores y responsables de la implementación pueden conocer cómo mejorar y refinar un programa futuro o ya en desarrollo. Si no existe esta posibilidad de introducir modificaciones en el curso del desarrollo del programa, la evaluación formativa resulta inapropiada por su alto coste y esfuerzo.

[9] HERMAN, J.L. (1987), 17 -cap. I-.

La evaluación que etiquetamos como *sumativa* ayuda a tomar decisiones sobre si emprender o no un programa, si continuar o no con el objeto evaluado. La evaluación sumativa[10] persigue recolectar y presentar información precisa para resumir los estados y juicios acerca del programa y sus valores. El evaluador debe tratar de dotarse de unas bases con las que confrontar los cumplimientos o incumplimientos del programa, se valora la calidad y el impacto de programas "maduros" cara a obtener propuestas para la decisión política[11]. Existe la posibilidad de contrastar los efectos y los costes de un programa con aquellos que ha producido un programa alternativo que partía de objetivos similares. En los casos en que esto no e posible se puede acudir a la actuación de los participantes para compararla con la de otro grupo que no a recibido, en absoluto, los efectos del programa. Los estándares de comparación pueden extraerse a partir de tests o normas o comparando los resultados de programas con los objetivos identificados por sus diseñadores o -con mucha menor probabilidad- por la comunidad implicada.

La evaluación sumativa ayuda, en definitiva, a los que toman decisiones políticas a decidir si se continúa o no con el programa o, en otro sentido, cómo expandirlo o -en su caso- reducirlo. Para que pueda aplicarse este tipo de evaluación es necesario que haya transcurrido el tiempo necesario para el desarrollo completo del programa. En concreto, la evaluación del impacto es especialmente importante en dos circunstancias concretas: cuando se trata de poner a prueba un programa nuevo o introducir cambios en programas ya existentes, y para revisar la utilidad de programas que están en desarrollo.

---

[10] *Ibídem*, 17.
[11] *Ibídem*, 26 -cap II-

Los papeles desempeñados por los evaluadores formativos y sumativos -respectivamente- son notablemente diferentes. Lo que ocurre es que en la práctica -según Herman- las diferencias no están tan claras puesto que casi siempre, los políticos, los planificadores de programas e incluso los administradores o directores tratan de, a través de una única evaluación, obtener resultados para una gran multiplicidad de propuestas. Por eso, para Herman la evaluación formativa y la evaluación sumativa representan los dos extremos de un continuo. Como extremos, ambos tipos son bastante diferentes en cuanto a las funciones del evaluador como miembro de un equipo que prepara un programa, a los intereses exclusivos en modificar, aumentar o reducir un programa para que trabaje mejor, o en los efectos científicamente documentados del programa, etc. Las diferencias parecen ser más conceptuales que reales pues, son las condiciones prácticas de funcionamiento las que convierten las diferencias teóricas en anecdóticas.

Pese a lo anteriormente dicho, si distintos autores se han encargado de explicar las diferencias comparativas de ambos tipos de evaluación, es porque hay algo en la práctica evaluativa que aconseja la distinción; voy a elaborar una tabla comparativa introduciendo elementos que en la práctica difuminan las diferencias:

EVALUACIÓN FORMATIVA ¿VERSUS? EVALUACIÓN SUMATIVA		
TIPO DE EVALUACIÓN	***F o r m a t i v a***	***S u m a t i v a***
Destinatario, audiencia original	Ejecutores, directores e implementadores del programa	Políticos responsables del gasto público
Énfasis inicial en la recolección de datos	Clarificación de la naturaleza de los fines del programa / procesos de implementación / clarificación de los problemas de implementación y del progreso de los resultados Microniveles de análisis de la implementación y los resultados	Documentación de los resultados / Documentación de la implementación Macroniveles de análisis de implementación y resultados
Papel primario de los que desarrollan el programa y de los que lo implementan	Colaboradores	Proveedores de datos
Papel primario del evaluador	Interactivo	Independiente
Metodología típica	Cuantitativa y cualitativa, con mayor énfasis en la primera	Cuantitativa, a veces enriquecida con cualitativa
Frecuencia de la recolección de datos	Durante la monitorización y seguimiento	Limitada
Mecanismos primarios de informe	Discusión y reuniones de interacción informal	Informes formales
Frecuencia de los informes	Durante todo el proceso	A la conclusión del proceso
Énfasis en los informes	Relaciones entre procesos, elementos-micronivel relaciones entre contextos y procesos relaciones entre procesos y resultados	Macro-relaciones, contexto, procesos, resultados
	Implicaciones para las prácticas del programa y los cambios específicos en las operaciones	Implicaciones para la política, los controles administrativos y la gestión
Requisitos para la credibilidad	Comprensión de la confianza en el programa de los investigadores / implementadores / trust	Rigor científico, imparcialidad

Evaluación cuantitativa / evaluación cualitativa.-

Ya he establecido un criterio para acercarse, de una forma dinámica, a esta supuesta dicotomía; ese criterio se convertirá en un comodín recurrente en epígrafes sucesivos porque se trata de uno de los aspectos más importantes de la investigación evaluativa para enriquecer el debate con aportaciones recientes y, en algún sentido extraparadigmáticas (recuérdese el artículo de Frank). Eso no significa que dejemos de lado un debate ya tradicional. Sigue existiendo una especie de "telón de acero" entre la metodología cuantitativa y la cualitativa[12], como lo prueban prácticamente todas las fuentes bibliográficas dedicadas a la evaluación. Vamos a ver cómo se argumentan las diferencias, la dicotomía por parte de unos y otros.

Cuantitativo o cualitativo denotan una aproximación general a la metodología general del estudio un problema que siempre acaba por plantearse. Casi nadie oculta que en el entorno paradigmático evaluativo -al igual que en el de las técnicas de investigación social en general- la aproximación cuantitativa es la "madre de todos los enfoques" y se acepta como más adecuada en el caso de la evaluación de programas, sobre todo, si se pretende medir cuáles han sido sus efectos. Como señala Herman, a finales de los 60s y primeros 70s predominaban los investigadores que necesitaban información formativa para dirigir sus esfuerzos de revisión, mientras sus "patrocinadores" querían comparar esas informaciones con información sumativa para guiar sus decisiones políticas; también los políticos -legisladores federales, en EE.UU se entiende- querían asegurarse de que sus reformas sociales quedaban reflejadas en la contabilidad nacional. Empezaban a cobrar fuerza los métodos experimentales, la recolección estandarizada de datos, las grandes muestras, la obtención de datos científicos y técnicos; el clima era de extremo optimismo en que la sistematización y los

[12]MORALES DOMÍNGUEZ, J.F. (1994), vol. I y II.

procedimientos científicos de medición generarían una evidencia inequívoca sobre el éxito o el fracaso de un programa. Se esperaba que los datos empíricos (*hard data*[13]) facilitaran una información más efectiva para planificar los programas, así como una base racional para las decisiones políticas en los campos educativo, sanitario y de servicios sociales en general. El resultado de la aproximación cuantitativa era la extracción de relaciones causa-efecto que, de contar con un nivel de significación estadística suficiente permitían establecer firmes relaciones entre los programas y sus resultados, lo que a su vez permitía manipular las variables intervinientes para buscar los efectos deseados. Esta primera onda[14] de modelos se basó inicialmente en los objetivos, extendiéndose con posterioridad a las decisiones, cuestiones políticas y problemas; los legisladores podían disponer de rigurosa información técnica, agregada y estandarizada sobre programas, procesos y resultados. La principal acusación contra estos modelos les atribuye un carácter superficial e insensible a importantes variaciones que tienen lugar en los programas locales (se aplica en todo tiempo y en todo lugar una serie de medidas que parecen haberse mostrado como beneficiosas de acuerdo con unos criterios o patrones establecidos en un período temporal determinado y en un lugar geográfico muy localizado).

Además, se afianza el criterio "cuantificar, elimina la arbitrariedad de los valores y produce resultados objetivos, indiscutibles". Esta definición de la situación es análogo a la ruptura estadística en Ciencias Sociales pretendiendo fundar una posición y un modo de observación que neutralice la ideología del observador...

> *"...tanto las ciencias llamadas 'naturales' como las llamadas 'sociales' nacen de una ruptura del discurso ideológico que cubre sus objetos. En Ciencias Sociales en una primera etapa se recurre a la estadística para romper el discurso ideológico que recubre el objeto..."* (J. Ibáñez, 1985)

[13] Esta metodología incluye tanto diseños experimentales como cuasi-experimentales, concentrados en la medición, agregación y comparación de datos.

[14] Caracterizada en el epígrafe "Estado de la cuestión en evaluación".

La aproximación cualitativa, que eso sí, cada vez resulta más solicitada, centra su interés en describir y comprender el funcionamiento de un programa o de aspectos particulares del mismo. El evaluador no comienza con el estudio de una serie de sistemas de clasificación previamente especificados sino que trata de comprender su significado desde la perspectiva de los participantes (*emic*). Los métodos característicos han sido categorizados con etiquetas como "naturalistas" de recogida de datos; entre ellos se encuentran la observación participante, las entrevistas no estructuradas, los estudios de caso y otros.

Esta onda cualitativa caracteriza sus modelos por la "sensibilidad" o el "interés colectivo" (*responsiviness*) y por centrar ese interés en establecimientos locales (poblaciones) y en los asuntos tal y como son percibidos por los interesados. En lugar de asumir que los programas sociales eran variables discretas y fácilmente pre-especificadas en términos de procesos y de resultados, estos modelos conocen que todo tipo de programas, y en especial los sociales son complejos, movilizaciones de actividades humanas y fuentes que varían significativamente desde una unidad local a otra, subsumidas en la compleja influencia del contexto político y las redes sociales específicas de cada lugar.

Raro es el programa -desde esta perspectiva cualitativa- que tiene una existencia "herméticamente aislada" y que es susceptible de medición científica perfectamente apropiada y de duplicación (si no hay dos comunidades locales iguales, no debería haber dos programas iguales -duplicados-). La evaluación cualitativa enfatiza la pertinencia de utilizar métodos naturalistas y cualitativos para entender los significados de las operaciones y los efectos de los programas, aunque se renuncie desde el principio a la generalización cross-geográfica de los hallazgos. Este punto es

quizá el que, desde un principio, favoreció comparativamente el auge de la metodología cualitativa como aquella que mejor se ajustaba y ofrecía más ventajas para la toma de decisiones políticas.

Empleando la metodología cualitativa, durante finales de los 60s y en los 70s en EE.UU., se lograron hallazgos notables; se evaluó mucho pero los hallazgos tuvieron poco impacto y apenas fueron utilizados.

El propio Herman acaba por indicar que la consideración diametralmente opuesta de ambos tipos de aproximaciones aunque perdura en muchos casos, está tendiendo a ser compensada por cada vez más evaluadores que señalan los beneficios de la combinación de las técnicas, como respuesta a los distintos contextos de evaluación y a los requisitos que esos contextos plantean. Un ejemplo de combinación en el que quedan claras las ideas de Herman es aquel en el que se trata de determinar la eficacia de un programa; si está bien definido, la evaluación cuantitativa puede resultar apropiada; pero si no es así y el programa carece de clara especificación y definición, lo que se impone es comenzar por una aproximación cualitativa que identifique inicialmente las características cruciales que, después puede procederse al estudio cuantitativo.

H. A. Alexander se preocupó, en un artículo relativamente antiguo[15] (específicamente para el campo de la evaluación), por el examen de las defensas que de los métodos cualitativos en evaluación se han hecho desde interpretaciones muy relativistas del trabajo de T.H. Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*. Así se han producido defensas que pueden ser etiquetadas como *relativistas duras* que se caracterizan por: 1) la verdad presentada es fruto del marco analítico empleado; 2)

[15] ALEXANDER, H.A., (1986) 259-280.

cualquier marco es igualmente legítimo y únicamente criticable desde la base de criterios internos a dicho marco.

Desde posiciones *relativistas blandas* se acepta 1) pero se rechaza 2). Con estas premisas K.R. Popper (*The Dangers of Normal Science*) y Lakatos (*Criticism and Growth of Knowledge*) descalifican el relativismo duro por indefendible.

Como contrapunto a la hegemonía cuantitativa, resumo situaciones en las que la aproximación cualitativa se ha demostrada como más adecuada:

- programa interesado en los resultados individualizados;
- programa en el que los directores desean conocer con detalle la dinámica del proceso;
- programa en el que se solicita al evaluador una detallada información descriptiva para mejorar el funcionamiento;
- programa en el que la preocupación principal es la calidad;
- cuando se precisa de observaciones no-obstrusivas;
- programa en el que los objetivos son vagos, muy generales o inespecíficos; cuando se supone la posibilidad de efectos inesperados o secundarios y los resultados empíricos carecen de profundidad, detalle y significado.

DISEÑOS Y PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN SEGÚN LOS TIPOS DE EVALUACIONES

Entrando ya en cuestiones metodológicas y procedimentales. La evaluación, siguiendo a Herman, acaba siendo un intento en parte social, en parte político y en parte técnico. Por eso, la recomendación de los más "veteranos" insiste en la necesidad de introducir un enfoque sensible que considere los diversos y complejos ambientes que existen alrededor del objeto de evaluación, así como las propuestas y contextos de sus propias evaluaciones. Los evaluadores deben conocer perfectamente y estar alerta respecto a lo que acontece en el contexto legislador (de toma de decisiones políticas) considerando tanto las percepciones como las expectativas de distintos usuarios, la fase de desarrollo del programa o proceso investigado y las cuestiones técnicas, entre las que destacan la metodología y la recolección de los datos necesarios.

Una lectura detallada y comprehensiva de diversas fuentes nos muestra que ciertas categorizaciones o tipologías, en su afán de captar el más mínimo detalle, introducen una diversidad extrema en los tipos de evaluación que es más formal que real. Aquí se va a optar -siguiendo el ejemplo de Alvira- por intentar "comprimir la tipología", estableciendo como categorías analíticas de discriminación los tipos de preguntas, objetivos y criterios de valor que condicionan el diseño de una evaluación de igual forma que establecen que tipo de técnica y esquema evaluativo resulta más pertinente. La impresión que produce la observación de otras clasificaciones es que las distinciones son más una cuestión de forma que de fondo, que la mayoría de los tipos de evaluación propuestos no son excluyentes sino complementarios y que las diferencias principales vienen marcadas por la fase o etapa de la evaluación en que el evaluador se encuentre.

Otra variable de discriminación, específicamente metodológica, con la que ya he mostrado mi desacuerdo, es la utilización de técnicas de investigación cuantitativas o cualitativas, especialmente en la evaluación de resultados y en la evaluación del impacto; creo que ya ha quedado clara mi postura, pero eso no resta para que se tenga que optar por este criterio para mostrar qué técnicas parecen ser las más pertinentes para cada tipo de evaluación. Yo mismo incluiré críticas a algunas ideas que se consideran cerradas, pero además, será el propio lector quien aprecie otras aplicaciones potenciales de las técnicas propuestas en otro tipo de evaluaciones, o la combinación de varias de ellas, o su modificación para introducir nuevas técnicas; suele ocurrir que aquellas cuestiones en las que se tiene un interés especial por cerrar el debate y cerrar filas en torno a la unanimidad (período de ciencia normal) son las que requieren una reflexión más profunda y sobre las que sus propios defensores no tienen un convencimiento pleno -no las tienen todas consigo-.

Con finalidad didáctica se esquematiza en el anexo metodológico[16] todo lo que el texto ofrece en páginas sucesivas, (que no ha sido empleado en mi caso) probablemente las más importantes desde la perspectiva ¿qué puede hacerse en el campo de la evaluación?, ¿cuáles son las posibilidades?, ¿cuáles han sido adoptadas en los diseños evaluativos propuestos?, ¿sobre qué cuestiones es imprescindible manifestarse y elegir?

Se busca delimitar las cuestiones clave a la hora de establecer los parámetros de una evaluación[17], las consideraciones previas a la conceptualización de cualquier evaluación y, con posterioridad, afrontar la descripción crítica y detallada de una

[16] Especialmente las fases pueden ayudar a conocer las partes interesadas, las funciones y las decisiones a las que la evaluación va a servir (página 77 del anexo).

[17] HERMAN *et alter* (1987) 7-24.

tipología propia (obviamente elaborada a partir de diversas aportaciones que serán convenientemente citadas) que recoja los diversos tipos de evaluaciones posibles, sus debilidades y potencialidades, los casos en que es aconsejable o desaconsejable su empleo, y la multiplicidad de técnicas de la forma en que se adaptan o no a los distintos tipos de evaluaciones, distintos métodos y casos, entre los posibles y efectivamente empleados, todo ello, claro está, para acoger metodológicamente la experiencia evaluativa propia.

Es el momento de penetrar en "aspectos metodológicos tremendamente importantes" identificados, también en el marco teórico. Una de las habilidades necesarias e ineludibles para realizar buenas evaluaciones -para ser un buen evaluador, como destaca Herman-, es el conocimiento y la destreza en el manejo de los instrumentos que, en última instancia, son los que permiten realizar la evaluación de los efectos; sin estos instrumentos las evaluaciones resultarían construcciones en el vacío o simples apreciaciones personales del observador. No es que se esté diciendo que con el manejo diestro de estas técnicas se logré la objetividad absoluta[18], pero sí que utilizándolas pragmáticamente, siendo consciente de sus debilidades y potencialidades puede llegar a establecerse conclusiones muy ajustadas a los efectos reales sobre las que apoyan decisiones políticas o sobre provisión de servicios, modificaciones del programa u objeto de evaluación para lograr los efectos buscados, o realizar aportaciones para programas, intervenciones o planificaciones sucesivas.

[18] Mi enfoque epistemológico ha argumentado algo completamente alejado de esta consideración.

SELECCIÓN DE DISEÑOS

Como principio general para enmarcar los tipos de diseños evaluativos, resultado del vaciado de fuentes, digamos lo siguiente. No existen reglas universales, no es posible generalizar ni qué debe valorarse en la evaluación del impacto y los resultados, ni que tipo de diseño puede aplicarse *a priori* a determinados tipos de evaluaciones; eso sí, puede establecerse una serie mínima de directrices como guía y, apoyándonos en la experiencia evaluativa de varias décadas, establecer qué tipos de diseños son inaplicables a la evaluación de qué tipos de programas u objetos de evaluación y, en sentido inverso, qué tipos de diseños evaluativos han probado su efectividad con determinados tipos de programas con unos rasgos específicos.

En último término la decisión dependerá del modelo, de la teoría, de la filosofía y de la estrategia escogidos tras abordar todo tipo de reflexiones que subyacen a la planificación de la intervención. Este principio se aplica para cada uno de los tipos de diseños que pueden emplearse para desempeñar la evaluación de un programa, una intervención, un proceso, una política o un elemento, desde la perspectiva cuantitativa preocupada por la forma de medición -a través de diseños- los efectos de cualquiera de esos objetos de evaluación[19] y desde la cualitativa, centrada en procesos.

Los diseños exclusivamente cuantitativos no son sino enfoques para la medición de los cambios. Tampoco hay que omitir que los cambios pueden afectar a áreas que escapan a los objetivos y metas del programa (efectos inesperados).

Vuelve a subyacer una primera [a)]polémica dicotómica respecto a dos posiciones tradicionales acerca del control[20] sobre los diseños evaluativos:

---

[19] La idea clave o el objetivo esencial es cómo medir los cambios en esferas muy diversas para poder concluir con el mayor grado de fiabilidad posible si los efectos -o en su caso los no-efectos- son o no atribuibles al programa, y por tanto, para extraer conclusiones evaluativas sobre el mismo.

[20] ALVIRA MARTÍN, F. (1985) 129-141.

a) PERSPECTIVA EXPERIMENTALISTA[21]	**a') PERSPECTIVA DE LA MODELIZACIÓN**
Control *a priori*, en el diseño	Control *a posteriori*, en el análisis
Aplicar el método experimental a la evaluación	Aplicar los modelos de análisis de ecuaciones estructurales con los que controlar las explicaciones alternativas o las fuentes de error al estimar los efectos
La aleatorización es difícil en la práctica. Pero la lógica experimental tiene mucho que decir en el campo de la evaluación	Requiere completos conocimientos teóricos previos. De no ser así la ecuación estructural será una construcción en el vacío (una fantasía)
El tipo de intervención a evaluar condiciona la perspectiva más adecuada. Es más adecuado emplear ambos tipos de control -siempre que el tipo de programa no demande claramente uno de ellos- partiendo del principio de que ambos se complementan, en especial, en el caso de la investigación evaluativa. LA LÓGICA EXPERIMENTAL ES PERFECTA PARA EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN, mientras LA LÓGICA DE LA MODELIZACIÓN LO ES PARA EL ANÁLISIS	

La otra polémica [b)] que se hace notar con profusión es aquella que distingue -también dicotómicamente- los enfoques que se emplean a la hora de investigar evaluativamente: el cualitativo y el cualitativo. Ya ha quedado claro mi posicionamiento en la introducción (ambos tipos de metodologías son útiles y susceptibles de utilización complementaria) y me remito a ella nuevamente. Sin embargo, en aras a una exposición medianamente sistemática, la estrategia más asequible y fácil -y por qué no, la que funciona entre los especialistas en evaluación- es:

[21] El paradigma positivista-cuantitativo se centra en la evaluación de resultados en la búsqueda de relaciones causales; las causas son las variables del programa o de la intervención; los resultados, los efectos que se persiguen. No reproduzco aquí las posibilidades de este paradigma, pero si que remito a ALVIRA MARTÍN, F. (1991), 55-65 a propósito de la evaluación de resultados para un recorrido completo por cuestiones como el error estocástico (la fiabilidad de las mediciones), la validez interna (el control sobre variables exógenas) y sus amenazas (factores extraños o fuentes de error, efectos del diseño, etc.), que no han recibido tratamiento aquí por no coincidir con la finalidad de ninguno de los ejemplos empíricos que alimentan este proceso investigador-evaluador.

b) Métodos de investigación cuantitativos (enfoque deductivo)	**b') Métodos de investigación cualitativos (enfoque inductivo)**
Tienen > prevalencia histórica en evaluación, en estudios de medición de los efectos del programa; **preocupación principal**: medir un número finito de resultados pre-especificados, para juzgar los efectos y atribuir las causas comparando los resultados de varias mediciones en distintos programas de interés para generalizarlos a la población completa Énfasis en la medición, medidas tabuladas, conjuntas y comparadas y en lo que de ello se deriva para el análisis cuantitativo (también emplea índices, clasificaciones y la cuantificación de aspectos particulares predefinidos de la implementación del programa). SE UTILIZAN **DISEÑOS EXPERIMENTALES** CON GRUPOS DE CONTROL -evaluación de la efectividad-	< incidencia histórica en evaluación, aunque han cobrado relevancia en las últimas décadas. Intento de entender y describir el programa o sus aspectos particulares como un todo (sin teoría o presupuestos de partida, sin condiciones preestablecidas ni expectativas para examinar los resultados o procesos del programa, desde la perspectiva). Énfasis en la descripción profunda. Se trata de métodos naturalistas de obtención de datos que descansan en observaciones, estudios de caso y otros significados del trabajo de campo. Estos métodos son especialmente adecuados para la evaluación participativa (partes interesadas) o en programas que enfatizan en resultados individualizados...
A partir de una idea previa de los efectos que se pretende detectar se intentan medir de forma sistemática -cuánto: números-	Interpretar el sentido del programa -el porqué de un programa: palabras y significados- para quienes participan en él (equipo, personas a las que llega o no el programa...)

Estructuración que facilitan los instrumentos estandarizados de medida que asignan valores numéricos a las observaciones y facilitan los tratamientos cuantitativos	La base es la observación y su rasgo principal la estructuración mínima -técnicas no muy estructuradas-
La aproximación sistemática estandarizada, permite abarcar mayores contingentes de población y facilita las comparaciones	Son ideales para descubrir los efectos no deseados del programa y para comprender por qué se producen los efectos (tanto deseados como imprevistos)
Utilización para medir el tamaño del efecto de un acontecimiento detectado por medio de una investigación cualitativa	Utilización de preguntas abiertas (puede complementar resultados cuantitativos explicando sus causas -por qué se produjo un acontecimiento-
Limitaciones: se obtienen datos sobre un gran número de individuos pero datos superficiales que no aprovechan en toda su extensión sus experiencias	**Limitaciones**: facilitan datos en profundidad de personas vinculadas al programa, pero esto sólo puede hacerse con un número reducido de personas y los resultados no son extrapolables
Valoración de necesidades / siempre que la evaluación de la evaluabilidad facilite una idea sobre qué medir -sin desechar las técnicas cualitativas según el tipo de información necesaria, el volumen de la población blanco, su accesibilidad, su predisposición a la colaboración, etc,-	Valoración de necesidades/ técnicas más oportunas en las primeras etapas del programa para acercarse a los efectos -enfoque abierto y no estructurado para buscar todo tipo de efectos relacionados o no con el programa-
CRITERIO DE DISCRIMINACIÓN: ESTADIO DE LA EVALUACIÓN Y TIPO DE INFORMACIÓN NECESARIA $\sum$ MEDICIONES O INSTRUMENTOS UTILIZADOS PREVIAMENTE POR OTROS EVALUADORES -COMPARAR RESULTADOS-	

Otro hecho importante ha tener presente para tomar decisiones sobre los diseños es el *período temporal*, la amplitud temporal recogida por la evaluación; no deben medirse ni con excesiva precocidad en el tiempo ni con excesivo retraso la realidad objeto de evaluación, los efectos[22].

También es imprescindible consultar la bibliografía para conocer los hallazgos y experiencias de otros investigadores y pensar en cada diseño aprendiendo de experiencias pasadas[23]. Si no existe bibliografía próxima al programa u objeto evaluativo en cuestión habrá que tener en cuenta el análisis inicial de la realidad (una especie de estudio piloto previo) para tener una noción del período temporal a incluir, cómo dar forma a objetivos y criterios y otras cuestiones de este estilo.

El evaluador debe procurar adquirir la información que le asegure que la esencia de la realidad evaluada y de lo que trata de conseguir, están siendo tratados de forma apropiada. Se quiera o no todo esto va a depender de los recursos con que cuente la evaluación, pero el que los estudios de validación de los instrumentos de medida constituyan por sí mismos un tipo de estudios de investigación nos da idea de la importancia de este tipo de cuestiones para las bases y presupuestos de la investigación evaluativa misma.

La credibilidad de cualquier evaluación de resultados dependerá directamente del cuidado prestado en la elección del diseño además del cuándo y del de quién van a obtenerse los datos, siempre partiendo de que este tipo de recetas o sugerencias difícilmente se van a encontrar duplicadas en la práctica evaluativa.

---

[22] Se ha llegado a modelizar efectos como el *dormilón* (si se miden los efectos demasiado pronto pasan desapercibidos), el *de recaída* (el efecto es inmediato pero dura poco), el *detonante* o *gatillo* (tomar prestado a cuenta el futuro o producir antes algo que se habría producido de todas formas), el *histórico* (un factor mejora por sí mismo a lo largo del tiempo pero la evaluación atribuye la mejora a la aplicación del programa), o el *efecto de rebote* (una interrupción prematura del programa causa irritación en los participantes que modifican bruscamente sus comportamientos).

[23] Como ocurre en la elaboración de los criterios de evaluación o puntuación.

Conseguir información de calidad es el objetivo prioritario y la base de cualquier proceso investigador con finalidad evaluación.

El epígrafe de diseños evaluativos se completa con la enumeración detallada de posibilidades cuantitativas y cualitativas, en combinación siguiendo la recomendación de Patton, aunque a efectos prácticos se presente como batería de alternativas en epígrafes separados.

No existen respuestas universales, simples e inmediatas sobre qué diseño es mejor para cada tipo de evaluación, eso sí, este tema es uno de los cuellos de botella y requiere de un cuidado especial y de un conocimiento exhaustivo del contexto social y político en que funciona el programa y la evaluación porque una cosa es segura...

> *"...diferentes métodos producen informaciones sensiblemente diferentes"... " el desafío es averiguar qué tipo de información es más perentoria y más útil en una situación dada, para luego aquellos métodos más convenientes para producir la información que se necesita..."* (Patton, 1990: 69)

a) Diseños evaluativos cuantitativos.-

Las principales decisiones a adoptar en este caso[24] son ¿sobre qué obtener mediciones y en qué momento -cuándo-?. En función de estos criterios resultan varias combinaciones posibles de elecciones. Cada diseño presenta tres alternativas para la medición de los grupos y otras tres sobre la variable temporal a emplear:

SOBRE QUÉ OBTENER MEDICIONES	CUÁNDO
* sólo con grupo experimental	* pretest y postest
* grupo experimental y grupo de control equivalente	* sólo postest
* grupo experimental y grupo de control no equivalente	* series temporales (tres mediciones antes y otras tres después)

[24] En el caso de la evaluación de la intervención psicosocial y, en menor medida de la evaluación del CLA.

No existe un criterio excluyente, pudiéndose seleccionar varios diseños para una misma evaluación o cuasi-experimento. El criterio de selección viene dado por la elección del diseño más adecuado al objeto en cuestión y sobre el que existe la seguridad de que será posible o viable su implementación. Generalmente, lo ideal[25] cuando se decide utilizar un diseño cuantitativo es formar un diseño con grupo de control equivalente (aleatorizado); si no es posible se optará por un grupo de control no equivalente (no aleatorizado); si este no es posible o se duda de poder formar uno suficientemente bueno se optará por un diseño de series temporales.

Todos los diseños mencionados hasta aquí se encuadran en la...

a1) perspectiva experimental[26]

Su aplicación no siempre es posible, casi es exclusiva para programas de alcance parcial -que no han alcanzado a toda la población-; únicamente de esta forma se pueden establecer grupos de control sin tratamiento. Este tipo de investigación está sujeto a la potencial imposibilidad de buscar un grupo de control oportuno o a la existencia de un sólo tratamiento en la intervención de que se trate. Al plantearse la factibilidad y la deseabilidad de los métodos experimentales en evaluación -siguiendo a Smith[27]- este tipo de diseños suele ser factible, pero debe rechazarse una respuesta dogmática respecto a su deseabilidad. Si no existe claridad, recomienda aplicar una perspectiva causal y experimental, al menos, como una parte más -entre otras- de la evaluación. Si cruzamos las variables en una tabla de doble entrada obtendremos los distintos tipos de diseños evaluativos experimentales:

[25] Sin descartar la triangulación con técnicas cualitativas de recopilación de información.
[26] ALVIRA MARTÍN, F. (1985) 133-135 y ALVIRA, F. (1991) 65-67.
[27] SMITH, N.L. (1980) 251-256.

		QUIÉN ES MEDIDO		
		Únicamente un grupo experimental Estos diseños sólo pueden responder a preguntas relacionadas con el modo en que trabaja el programa	**Más de un grupo** Estos diseños pueden responder a cuestiones comparativas de los efectos del programa o el experimento con algunas alternativas	
QUÉ MEDICIONES HACER	**PRETEST Y POSTEST**	DISEÑO ANTES Y DESPUÉS	PRETEST Y POSTEST	PRETEST Y POSTEST
	SÓLO POSTEST	NO RECOMENDADO	SÓLO POSTEST	NO RECOMENDADO
	SERIES TEMPORALES	DISEÑO DE SERIES TEMPORALES CON GRUPO ÚNICO	ADECUADO PERO INUSUAL	DISEÑO DE SERIES TEMPORALES

La lógica de cada uno de los diseños que aparecen en la tabla -y otros que por sus rasgos no encajaban en las categorías- se recoge en el anexo metodológico (página 59), indicando aquellos casos en que son especialmente recomendables, porque uno de los diseños evaluativos trabajados tiene mucho que ver con la perspectiva experimental (más estrictamente, cuasi-experimental: **a2) Diseños cuasi-experimentales**[28]) en evaluación. La nomenclatura estándar empleada habitualmente en los diseños experimentales, es la siguiente:

"R" = *asignación aleatoria // "-----" asignación no-aleatoria //*

"O" medida de algún tipo de Observación // "X" programa Experimental evaluado //

En el caso de la evaluación de los efectos de una experiencia piloto de intervención psicosocial con mujeres que trabajan en economía informal.

[28]VV.AA. [EQUIPO DOCENTE METODOLOGÍA Y TEORÍA DE LA PSICOLOGÍA UNED) (1994) 2ª parte, 41-61.

Grupo de control	O_1
————————	
Grupo experimental	O_2 X (INTERVENCIÓN)

Lo etiqueto como un "diseño cuasi-experimental de aislamiento del grupo de control, no equivalente y tratamiento al grupo experimental" (medición grupo de control / medición grupo experimental). No se han realizado medidas pretest ni postests, en sentido estricto, aunque sí evaluaciones cualitativas (evaluación inicial) sobre la percepción de la variable dependiente por parte de los sujetos. Tampoco ha habido tratamiento previo a la ejecución del diseño de intervención para ninguno de los dos grupos. Se asemeja a un diseño con grupo de control no-equivalente pretest y postest. Gráficamente, la secuencia es:

Diseño con grupo de control no-equivalente pretest y postest

	T I E M P O		
	1 (PRE)		2 (POST)
GRUPO EXPERIMENTAL	O	X	O
GRUPO DE CONTROL	O		O

El resto de diseños evaluativos cuantitativos también son caracterizados en el anexo metodológico (páginas 67-71) dado que no han sido utilizados en mi caso; no obstante se recoge así la batería de alternativas. Aquí simplemente serán mencionados:

a3) Diseños correlacionales u observacionales

a4) Diseño antes y después (*before-and-after desing*)

a5) Diseño de discontinuidad en la regresión

a6) Estudios de panel

a7) Métodos de encuesta y diseño de cuestionarios

b) Diseños evaluativos cualitativos.-

Para aquellos que rechazan de pleno la investigación cualitativa por su marcado carácter subjetivo, M.Q. Patton, una auténtica autoridad en investigación evaluativa[29], suele hacer hincapié en que los métodos han de seleccionarse en función de su capacidad para responder a las sutiles distinciones de las preguntas que se plantea el investigador, y que el rigor metodológico es secundario. Por su experiencia personal viene a decir que, en situaciones reales, conocer los datos cualitativos y planear formas para su utilización consiguen dar profundidad y detalle a cualquier investigación ya sea por sí mismos o en combinación con datos cuantitativos; en definitiva, de lo que se trata es de expandir el abanico de forma que el evaluador goce de amplias alternativas para obtener datos valiosos y válidos en relación con la actividad que se pretende cumplir (en el caso de la investigación social, estas actividades no deberían desligarse de la función social que este tipo de investigación cumple).

Las aportaciones para la evaluación desde la combinación de enfoques, se identifican en Denzin[30], quien inspirándose en E. Husserl, define los pasos atribuidos a la investigación cualitativa (yo añado para la evaluación) derivados de la interacción mencionada en el párrafo anterior:

1 Localizar, las problemáticas y las frases clave
2 Interpretar los significados de las frases como un lector totalmente informado
3 Conseguir la interpretación de estos hallazgos por parte de los participantes (devolución de información, de resultados y hallazgos)
4 Descubrir qué reflejan esos hallazgos sobre lo esencial y los rasgos recurrentes del fenómeno
5 Ofrecer una definición del fenómeno según sus rasgos esenciales

[29] PATTON, M.Q. (1980).
[30] Denzin y Lincoln (1994), 216.

Posteriormente, el evaluador puede categorizar, agrupar o hacer *clusters* con los datos para interpretarlos, realizando constantes análisis comparativos de datos[31].

Moustakis (1990) en Denzin[32] denomina esta aproximación enfoque heurístico de análisis inductivo, distinguiendo cinco fases, que tienen traducción en las fases del procedimiento evaluador recogidas en este diseño metodológico:

1 Inmersión en el campo en un proceso inductivo
2 Proceso de incubación para pensar y entender del modo en que lo hacen los participantes (captar perspectivas intuitivas, lograr conocimiento…)
3 Fase de iluminación, que permite expandir la conciencia sobre el fenómeno
4 Fase de explicación, que incluye la descripción y la explicación para capturar la experiencia de los actores
5 Síntesis creativa que permita agrupar como conjunto todos los puntos de vista sobre esas experiencias sociales vividas

Desde estos presupuestos las realidades sociales se actualizan permanente, son en este sentido, siempre nuevas. Consecuentemente, las estrategias para su conocimiento también han de ser actualizadas. Siguiendo este principio, la lógica impone la integración en el análisis de las realidades de la vida cotidiana, del 'mundo de la vida' del que habla la fenomenología[33]. Por ejemplo, en esta tesis se trabaja la evaluación con la finalidad de contextualizar las posibilidades y oportunidades de consolidación de la cultura evaluativa en un número creciente de facetas transversales a la vida cotidiana (grupal, organizativa, administrativa...) y, en el caso de la investigación social, para dar cotidianeidad[34] al paradigma reflexivo, penetrando por los

[31] Método de las comparaciones constantes, propio del procedimiento *grounded theory methodology* caracterizado en el epígrafe de articulación de teoría y empiria. En último término, se asemejan a las matrices cualitativas que cruzan datos cualitativos según el esquema de análisis evaluativo, los criterios, para captar la diversidad de aproximaciones y puntos de vista.

[32] DENZIN y LINCOLN (1994).

[33] A. Schutz.

[34] Allí donde las peculiaridades de la realidad lo aconsejan.

espacios de intersubjetividad social[35] (por estilos de vida y modos de relación entre actores).

Otro argumento de peso que cuenta con bastantes partidarios[36] expande la idea de que el material de evaluación puede presentarse objetivamente sin necesidad de expresarlo en forma numérica (*"positivismo lógico blando"*). Por eso defienden un concepto amplio de "análisis" que incluye la planificación, la reducción de datos, su presentación, el planteamiento de hipótesis, la verificación y documentación de conclusiones y, por último, la redacción del informe. En el caso de la investigación cualitativa, se parte de un volumen especialmente grande de datos o informaciones. Como ejemplo, estos autores citan que la búsqueda y selección de párrafos específicos en un texto para ayudar en un problema concreto son muy asequibles y además producen formas imaginativas de presentación de datos, mejora la documentación y ayuda a sugerir hipótesis de gran valor.

Sentados estos precedentes en cierto modo legitimadores -teniendo siempre presente el pensamiento social de segundo orden- ya se puede penetrar en los temas que hacen referencia a la evaluación cualitativa tales como las propuestas para un armazón estratégico en este tipo de investigaciones, los distintos paradigmas que entran en competencia, la explicación de los procesos e ideales estratégicos que inciden en las elecciones prácticas respecto a los diseños, las orientaciones teóricas desde distintas perspectivas -muy vinculadas cada una de ellas a distintos métodos cualitativos, estrategias de trabajo, métodos de observación -que sirven de gran ayuda al investigador evaluativo y que permiten recoger información de forma relativamente sistemática-, los métodos de entrevista -conversacional informas, entrevistas directivas,

[35] Transubjetividad, incluso.
[36] MATTHEW, B.M., *et alter* (1984).

estandarizadas o semiestructuradas y de respuesta cerrada[37]-. También es importante recoger las formas de interpretación de todas las dimensiones que aparecen voluminosos conjuntos de datos organizados a través de procedimientos de codificación, estudios de caso, análisis inductivos, estructuras interpretativas, formas de definición de patrones y las relaciones, construyendo matrices de análisis de datos y expandiendo la posibilidad de recopilar datos observacionales de la más diversa procedencia y cualidad.

Por último, reinsistir en que la credibilidad del análisis cualitativo crecerá cuanto con mayor asiduidad se eche mano de la triangulación de métodos y datos obtenidos con distintas técnicas, si se conserva y se atiende al contexto en el que se construyen los métodos, en el que se recogen los datos y si se tiene especial cuidado con los problemas de la generalización y la extrapolación. El cuadro "Introducción a los método cualitativos en evaluación que aparece en el anexo metodológico" las posibilidades de la metodología cualitativa en evaluación, que han estado muy presentes en los diseños evaluativos.

En resumen, el diseño de evaluaciones cualitativas[38] suele responder a contextos evaluativos con objetivos claramente concretables que hacen aconsejable su utilización en investigaciones evaluativas. Lo primero es tener claros los objetivos, la finalidad, para qué se realiza una investigación de este tipo (de modo teórico):

a) investigación para evaluar aquello que ya está funcionando y la respuesta que provoca;

b) investigación para poner en marcha nuevas iniciativas;

c) investigación-acción para resolver problemas específicos, fundida con la investigación aplicada, para conocer dónde se está y facilitar la adopción de medidas;

---

[37] Y el resto de técnicas recogidas y justificadas en este diseño metodológico, en el epígrafe siguiente.

[38] PATTON, M.Q. (1987) 18-43 (cap- I y cap. II).

El enfoque cualitativo naturalista, en evaluación, tiene una *concepción dinámica de los programas* (o de cualesquiera otros objetos evaluativos) *como procesos en desarrollo*. Esto tiene una gran incidencia en el tipo de información necesaria para mejorar el programa; por eso ese enfoque es especialmente apropiado para programas -realidades evaluables- en desarrollo, innovadores o cambiantes, cuando el interés se centra en mejorar el programa a través de la evaluación y en la exploración de una variedad de efectos sobre los participantes. En una palabra, cuando se desea introducir cambios sobre la marcha, con métodos típicos como:

- *estudios de caso (case studies)*: responden al deseo de documentar resultados individualizados caracterizados por éxitos o fracasos inusuales o casos marginales. Los estudios de caso detallados de estos casos extremos -o por la naturaleza crítica de unos pocos casos- generan un tipo de información particularmente importante;
- *evaluación de la implementación;* programa como proceso en desarrollo;
- *descripción de la diversidad a través de programas en distintos lugares;* permite obtener información en profundidad;
- *evaluación formativa;* la información se pretende para mejorar el programa;
- *métodos para evaluar la calidad;*
- *monitorización legislativa;*
- *observaciones no obstructivas;* preocupa la reactividad de la evaluación sobre los participantes;
- *evaluación personalizada;*
- *evaluación sensible (responsive);* ideal para recoger datos descriptivos e informar en términos de la perspectivas de distintos patrocinadores basadas en el contacto directo y personal con ellos;
- *evaluación libre de metas*: cuando los objetivos son vagos.

Una vez clarificados estos parámetros y seleccionado el enfoque, puede elaborarse un diseño específico, prever el modo de recopilar información y las primeras decisiones sobre los análisis a los que se debe someter a los datos para extraer

conclusiones interpretativas útiles para los destinatarios (y al mismo tiempo protagonistas) de la evaluación.

Diseños cualitativos e investigación aplicada son dos caras de la misma moneda. La investigación aplicada, trabaja sobre "problemas" organizativos y entre personas (limitaciones, incomunicación, falta de cohesión, diversidad de ritmos de trabajo, de estrategias de afrontamiento...); los problemas y preocupaciones tal y como las viven las personas implicadas son el centro de interés. El objetivo es generar soluciones potenciales a problemas grupales.

Con este enfoque, el evaluador extrae los hallazgos, conocimientos y explicaciones y las aplica a los problemas y experiencias reales. Los resultados deben ser presentados en forma de informe de evaluación accesible a todas las partes actual o potencialmente interesadas.

La utilización evaluativa de diseños cualitativos[39] lleva a distinguir, en primera instancia, los aspectos conceptuales de los aspectos técnicos. Los primeros se centran en ¿qué piensan de la evaluación las personas que se ven envueltas en ella?, ¿quiénes son los patrocinadores?, ¿cuál es el motivo de la evaluación?, ¿qué enfoque, qué modelo y qué marco serán utilizados?, ¿cuáles son las primeras preguntas que se hace el evaluador?, ¿qué consideraciones políticas deberían ser tenidas en cuenta?, ¿en qué estándares o criterios se apoyará el juicio evaluativo? y ¿de qué fuentes se dispone para realizar la evaluación?.

La otra instancia[40], los aspectos técnicos del diseño, conforman un plan para la recolección y el análisis de datos; responden a preguntas como ¿cuál será el método de investigación?, ¿cuál será la unidad primaria de análisis?, ¿qué estrategia de

[39] PATTON, M.Q. (1987) 45-69 (cap.III)
[40] Ambas empleadas en los ejemplos evaluativos presentados en 5).

muestreo se adoptará?, ¿qué comparaciones se hará?, ¿qué tipo de datos se recogerá?, ¿de quién, cuándo, con qué instrumentos?, ¿cómo se asegurará la calidad de los datos?, ¿qué nivel de medición se exige?, ¿cuáles deben ser las preocupaciones sobre la validez y la fiabilidad del diseño?, ¿qué tipo de análisis se realizará? y, ¿qué tipo de planteamientos y hallazgos resultarán de ese análisis?. Sobre todos estos asuntos ya se ha insistido en la perspectiva que se adopta, que concuerda con la perspectiva de Patton, que enfatiza -a mi juicio con acierto- en la triangulación, en las mezclas metodológicas de diseños alternativos. Pero todo tiene sus limitaciones y no puede hacerse cualquier combinación alegremente. Son posibles las descripciones cualitativas de los significados de escalas cualitativas que resultan de análisis estadísticos; sin embargo, no es posible realizar la misma labor en sentido inverso.

Todas estas circunstancias y contenidos encajan perfectamente en el talante propio de la investigación evaluativa (el libro *The Evaluator's Handbook* no dedicaría uno de sus volúmenes a la investigación evaluativa cualitativa) y como guía recomienda quedarnos con otras dos ideas: los métodos y los datos nunca deben aislarse de su contexto -de captación y de interpretación, y todo lo recogido debe aparecer en un informe de los hallazgos comprehensivo, validable intersubjetivamente.

Los diseños tratan de poner a prueba estas cuestiones, edificando con mis granitos de arena y la puesta en práctica real para llegar a conclusiones abiertas, para la formulación provisional de teoría y para el contraste de diseños evaluativos y enfoques de evaluación.

Presentadas las alternativas metodológicas genéricas, el epígrafe siguiente 4C) penetra en el enfoque metodológico aplicado, en el modo de concebir y aplicar las técnicas de investigación social, específicamente en contextos evaluativos con la ampliación del espectro de herramientas metodológicas como horizonte.

4C) CONCEPCIÓN DE LAS TÉCNICAS – PAPEL DE LA METODOLOGÍA (INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA: TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LA EVALUACIÓN)

Se aborda en este punto la justificación del enfoque metodológico, del modo de concebir y aplicar las técnicas de investigación social, específicamente en contextos evaluativos (aunque no exclusivamente[1]). El epígrafe 1.C) planteaba el reto del tratamiento de la metodología como instrumento de intermediación con la realidad, en lugar de como fin que se impone sobre ella. Este tratamiento favorece la ampliación del espectro de herramientas metodológicas disponibles, adaptadas o nuevas (desde una mirada creativa), para una aproximación plural a la realidad social y para la aplicación de la triangulación metodológica. Supone, en definitiva, afrontar el desafío metodológico, ampliando con naturalidad la pluralidad de paradigmas y perspectivas metodológicas, o simplemente la combinación entre ellas, en diseños evaluativos.

La noción de "mirada" defendida por L. E. Alonso es mucho más amplia que la de "método" que implica mayor determinismo (una secuencia algorítmica, rígida) y define formas y momentos diferentes de hacer en el proceso complejo y plural de la investigación.

> *"...Conviene así que se diferencie el concepto, ciertamente restrictivo, de método del más amplio de visión, mirada, enfoque o aproximación, para designar un estadio -y también un estilo- en el acceso al estudio de la realidad social. Tal cambio no es capricho terminológico, sino que se justifica porque define formas y momentos diferentes de hacer en el proceso complejo y plural de la investigación..."* (L.E. Alonso, 1998)

[1] El aprendizaje metodológico para futuras líneas y diseños de evaluación se nutre del empleo de técnicas de investigación social en diseños de investigación social sin carácter evaluativo específico original. Los materiales que contribuyen a este aprendizaje se presentan en el anexo metodológico-empírico.

El método connota el cierto fin, los caminos generalmente determinados por un conjunto de reglas que fijan el orden de las operaciones a cumplir para alcanzar un resultado determinado. Desde esta mirada se afronta el conocimiento de la realidad en la que lo objetivo anida en lo subjetivo (según la definición del objeto trabajada[2]), desde distintos niveles de construcción en el desarrollo metodológico.

En todo desarrollo metodológico (la evaluación lo) existen, dos niveles de construcción diferentes:

DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO METODOLÓGICO, EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO (L. E. Alonso, 1998)		
	DEFINICIÓN	*TIPOS DE CONSTRUCCIÓN INVESTIGADORA*
PUNTUACIÓN	Métodos implicados en la dinámica constructiva (realidad más investigación) Determinación de un texto en un contexto Acotación del sistema por un observador (participante y observado) Sujeto en proceso	Tradición "humanista" y "fenomenológica", interpretativa-constructiva El sujeto está en el origen de la creación del sentido en cualquier observación, y en la interpretación de la información objetivada. No supone asumir el subjetivismo arbitrario o solipsista, sino una "racionalidad valorativa"
SINTAXIS	Tratamiento secundario, ex-post de una realidad externa dada (sólo hay que analizarla) Organizar, cambiar y regular elementos de un texto Tratamiento y cierre formal (observador externo alejado) siguiendo reglas de articulación lógica	Epistemología de la distancia Tradición analítica

[2] Que aglutina los conceptos de reflexividad, construcción de conocimiento, valores, sujeto en proceso (intérprete-traductor) y la perspectiva dialógica en la evaluación participativa y en la i.a.p.

En evaluación, la "racionalidad valorativa" supone decidir qué sujeto o sujetos tienen poder de puntuación, la potencialidad y la actualización del sujeto que deviene sujeto social, sujeto colectivo comunicativo, no mero portador de roles sino inmerso en relaciones históricas, incorporados a la investigación y a la evaluación, al desarrollo metodológico.

Toda mirada que puntúa la realidad la realiza un sujeto en un contexto, es un acto de selección, de construcción y de interpretación, que en la estrategia investigadora o evaluativa favorece la apertura al sujeto y a los actores en un proceso reflexivo de producción mutua[3].

Introducir la acepción de mirada para el desarrollo metodológico no supone renunciar a las operaciones metodológicas secundarias de carácter reductivo o sintetizador de la realidad (tipologías, taxonomías, categorizaciones); todo lo contrario, su importancia es fundamental en el desarrollo de conocimiento social. Lo que se busca es recuperar el carácter fundamental de la mirada interpretativa[4] combinada con los componentes tecnológico y metodológico, sin comprimirla en ellos.

Esta aproximación a la metodología como creación creativa vincula arte y ciencia, no abusa de procedimientos o protocolos algorítmicos, es intempestiva (en el sentido que la da Nietzsche), a favor de un tiempo por venir, que combina el par método-tecnología (los trajes a medida) con el par creatividad-realidad. Galtung traza un estrecho paralelismo entre las características del proceso investigador y los procedimientos de producción artística. Los artistas también emplean técnicas, pero no como artificios con vida propia, como fines, sino como medios para alcanzar resultados

[3] La metodología ha de ser coherente con la concepción teórica del objeto de estudio, con la teoría de la realidad social. La adaptación del procedimiento G.T.M. (anteriormente recogida) responde a esa finalidad, la de integrar metodología y naturaleza social de la realidad.

[4] De las sociologías interpretativas.

artísticos o de conocimiento, que dialogan con el objeto, en lugar de imponer los artefactos técnicos sobre ellos.

Considerar las técnicas como fines, es profesar la *metodolatría*[5] (el metodologismo para L. E. Alonso). La metodolatría[6] no "casa" nada bien con el protagonismo que se pretende otorgar a la experiencia de los participantes (actores sociales) en la construcción social -comunicativa- de la realidad social y de la realidad investigadora (recíprocamente reflexivas, contaminadas).

Un ejemplo claro es el que emplea Ibáñez a las distintas aproximaciones metodológicas al grupo de discusión, como mecanismo de control (cazador) o como dispositivo de emancipación (transcendente). Desde el segundo, el investigador deja de ser cazador y el grupo deja de ser presa (investigado). El grupo de discusión se convierte así en una conversación creadora de significaciones, que desarrolla nuevas posibilidades semánticas (en el plano del decir) pero no creadora de sentidos, que no desarrollan nuevas posibilidades pragmáticas, activas (en el plano del hacer); porque el preceptor está siempre en posición de sujeto que establece el cierre sobre la respuesta (aunque en posición meta) y el grupo está siempre en posición del objeto[7], salvo cuando se acaba la aplicación de la técnica y se conversa de igual a igual.

La i.a.p., la concepción de las técnicas, los contextos horizontales de aplicación práctica de técnicas, la evaluación participativa, la elaboración participativa de criterios, los grupos estables de colaboradores no profesionales, las dinámicas de devolución de información como parte del proceso de análisis se acercan a la segunda alternativa.

---

[5] La etimología de "técnicas" (teks) significa hendir la madera con el hacha (J. Ibáñez, 1985).
[6] Identificada como problemática en un bloque temático anterior
[7] Guattari (Ibáñez, 1985: 247) distingue el grupo sujeto (el que toma la palabra, el que puede preguntar, sujeto del enunciado) del grupo-objeto (el que debe responder, sujeto de la enunciación).

PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Las bases epistemológicas de la investigación social.-

El complejo de inferioridad de los investigadores sociales, acrecentado por la carencia de un cuerpo teórico sólido en el que refugiarse y por la omnipresencia de la ideología nos obliga a una vigilancia epistemológica, cuantitativa y cualitativamente distinta. Por eso, las técnicas de investigación social se convierten en protagonistas, en garantes de esa vigilancia, con demasiada frecuencia a costa de su utilización mecánica. La vigilancia, de segundo orden, como mínimo habrá que reflexionar sobre qué técnicas se seleccionan dentro del repertorio disponible o ampliado, y cómo se adaptan a los fines y a las circunstancias de cada proceso investigador. Es necesario "inventar" constantemente[8] con procesos de investigación que lo son de ruptura permanente desde un acercamiento creativo aplicado a la provisión de información para la evaluación.

En esta tesis se combinan tres perspectivas metodológicas, mayoritariamente la estructural, y de modo más subsidiario (que no anecdótico), la distributiva (positivista) enriquecidas ambas con la dialéctica, siguiendo el paradigma de la reflexividad y la investigación social de segundo orden, emprendiendo nuevos caminos (con Castaneda) y practicando un tratamiento creativo de las técnicas.

> *"...Castaneda: las formas vagas son indecisas y, por tanto, indecidibles: por eso permite abrir nuevos caminos, tentativamente, prospectivamente, productivamente. 'Ve primero a tu planta vieja -dice Don Juan a Castaneda- y observa con cuidado el cauce hecho por la lluvia. A estas alturas, el agua ha de haber llevado muy lejos las semillas. Observa las zanjitas hechas por el desagüe y de ellas determina la dirección de la corriente. Luego encuentra la planta que esté creciendo en el punto más alejado a tu planta. Todas las plantas de yerba del diablo que crezcan en medio son tuyas. Más tarde, cuando vayan soltando semilla, puedes extender el tamaño de tu territorio siguiendo el cauce desde cada planta a lo largo del camino..."* (J. Ibáñez, 1985: 296-297)

[8] Prigogine observa que lejos de la situación de equilibrio aparecen espontáneamente nuevos tipos de estructuras, las disipativas; para que aparezcan, hay que inyectar energía en el sistema, crear tensiones, no neguentropía.

PARADIGMAS, NUEVAS TEORÍAS Y ESCUELAS Perspectivas de análisis de datos primarios (análisis directos) (T. Alberich, "Perspectivas de la investigación social")			
→ / ↓	PERSPECTIVA	TÉCNICAS	TIPO DE CONOCIMIENTO (objeto de investigación)
Perspectiva distributiva o cuantitativa	*Positivista, neopositivista* metodología empírico-analítica / métodos experimentales (de laboratorio)	ENCUESTA ESTADÍSTICA	conocimiento censal o estadístico: distribuye, cuantifica y separa la realidad con datos (aspectos cuantificables de la realidad)
Perspectiva estructural o cualitativa	*Hermenéutica o interpretativa: constructivista*	GRUPO DE DISCUSIÓN	conocimiento holístico/global (el investigador se pone en la posición del investigado) construcción de opiniones, discursos, aspectos subjetivos (adjetivos, propuestas)
Perspectiva dialéctica	*Dialéctico, crítico, sociocrítico*	SOCIOANÁLISIS (TÉCNICAS ASAMBLEARIAS) cuantitativas + cualitativas	el objeto a investigar es sujeto protagonista de la investigación cuya finalidad es la transformación social

Las tres perspectivas metodológicas, la distributiva, la estructural y la dialéctica, se van abriendo desde la reproducción iterativa, algorítmica a la persecución itinerante, heurística. Los métodos cualitativos (con Alonso) suelen ser heurísticos, creativos en la selección y síntesis de elementos de conocimiento, con categorías explicativas diversas adaptadas a cada objeto, mientras los métodos algorítmicos son lineales, siguen protocolos, con resultados seguros y únicos. Pueden complementar la orientación interpretativa.

LOS DATOS OBSERVACIONALES EN INVESTIGACIÓN SOCIAL PARA LA EVALUACIÓN

La problemática queda perfectamente delimitada por estos autores:

> *"...el problema central en la obtención de datos sociológicos no radica tanto en el tipo de respuestas obtenidas -verbales o no verbales-, ni en diferentes técnicas disponibles para su obtención, sino (situándonos en un plano epistemológico más oportuno) en el* ***desarrollo de una sólida teoría de la observación científica en la Sociología***[9]*..."* (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1995, 17)

Simmel (L. E. Alonso, 1998) atribuía a la Sociología la cualidad de un "nuevo modo de observación, un punto de vista o una mirada" para acercarlos a lo significativo, en el mundo social caracterizado por la diversidad desde perspectivas múltiples, con la peculiaridad de que el sujeto observador sintetiza elementos de la sociedad que observa e investiga de un modo creativo. Esa peculiaridad recomienda estudiar, en cada caso el contexto temporal o geográfico, las relaciones sociales y las posiciones, deambulando desde la conciencia individual hasta las estructuras institucionales, desde lo micro a lo macro (Cicourel).

Las capacidades interpretativas de los sujetos, la visión del sujeto preceptor, reflejan una construcción cognitiva mediada por procesos de selección -creativa y activa- de estímulos sensoriales (diversos, como recojo en la tipología inspirada en Galtung), que son articulados y jerarquizados en una representación completa (aunque inacabada), en una imagen de elementos en principio aislados. Es la idea de William James de que, en la práctica, es el sujeto el que selecciona y perfila a voluntad los materiales con los que vive (construye la realidad o investiga) las situaciones contextuales y prácticas en las que los actores sociales definimos la realidad y las situaciones mismas.

---

[9] Tenemos disponibles intentos muy importantes como los de Galtung, Ibáñez o Patton por desarrollar una teoría observacional.

Validez y fiabilidad de los datos observacionales.-

La representatividad no es siempre exclusivamente estadística, es social, es significativa o socialmente relevante, utilidad de la investigación (de la evaluación) por sus resultados o "iluminaciones" -que diría Walter Benjamín-.

Además tiene que ver con lo que suele denominarse *error de tipo I* (decidir que algo no es significativo, cuando de hecho lo es) y *error de tipo II* (atribuir significación a algo que no la tiene). En el caso de la evaluación estos errores responden a criterios que atribuyen significado a algo que no lo tiene, en ese contexto dinámico, o se lo niegan a algo que sí la tiene, incluso relegando ese fragmento de la realidad fuera de los criterios.

La búsqueda intencionada de validez y fiabilidad, además de adecuada en sí misma, ha de responder al hecho de que nuestros constructos teóricos sobre la realidad retroalimentan, tienen efecto sobre la realidad social que tratan de representar (transformamos reflexivamente la realidad investigada al analizarla).

La validez de las inferencias sociales descansa sobre la representatividad de las muestras (sujetos, fuentes de información, datos, instrumentos, estrategias de investigación, perspectivas temporales...), siendo una de las principales fuentes de validación el acertar con las mejores muestras posibles para cada investigación propuesta, en el momento en que se produce.

Los conceptos de validez y fiabilidad constituyen principios que deben satisfacer los datos observacionales, con los modos en que se concibe y afronta la observación científica, con finalidad comunicativa, social o evaluativa.

El valor de los datos observacionales para la evaluación.-

Para poder entender una realidad social, grupal u organizativa es recomendarle vivirla personalmente o al menos, adentrarse en ella a través de los productos observacionales de los protagonistas[10]. Las estrategias de campo que incluyen métodos observacionales abren esa potencialidad. La finalidad de los métodos observacionales es describir el objeto de estudio que está siendo observado, las actividades que tienen lugar en ese escenario, la gente que participa en aquellas actividades y los significados de aquello que se observa desde la perspectiva en la que se ha observado.

El valor de los datos observacionales en una investigación o evaluación participativa estriba en que los receptores y protagonistas de la investigación puedan llegar a entender los impactos de sus actividades (realizadas o no -ausencias, lagunas-) por medio de la información descriptiva detallada de aquello que tiene que ver con lo ya realizado o con lo que queda por hacer, así como las reacciones que ha provocado en diversas instancias o grupos de personas que comparten una realidad, que la construyen.

El contacto directo y personal por medio de la observación tiene muchas ventajas para el investigador. Observando directamente las actividades, actitudes, reacciones y entresijos de la realidad que pretendemos conocer podremos entender en mayor profundidad y tratar de difundir el contexto en el que opera la dinámica participativa.

[10] PATTON, M. Q. (1990).

Por si lo anterior fuera poco, la experiencia directa, de primera mano puede permitirnos ser abiertos, orientarnos a los descubrimientos, a la exploración más que a la confirmación, a valorar en su justa medida discursos contradictorios provinientes de grupos de interés diversos e incluso enfrentados, desde un enfoque naturalista e inductivo. Esta es la razón por la que, el observador, estando en el lugar físico y social tiene menos necesidad de depender de la forma en que otros le presenten o cuenten lo que está ocurriendo, a no ser que estas conceptualizaciones procedan de documentos o explicaciones que estuvieran ahí antes de que el investigador mismo supiese que acabaría evaluando esa realidad. Las relaciones de poder, los valores y las correlaciones de fuerzas pueden ser captadas a través de la observación contextualizada.

El investigador dispone así de la oportunidad de ver cosas que podrían escapar de forma rutinaria a los participantes, responsables, protagonistas, o personas en general relacionadas e implicadas en una serie de fenómenos sociales concretos. Por medio de entrevistas y otras técnicas (incluso conversaciones informales), se ha de ser lo suficientemente consciente para recopilar la información más oportuna.

El trabajo del observador participante es también descubrir cosas en las que nadie más había puesto su atención hasta la fecha, aunque estén dándole forma en interacción y aunque sea motivo inespecífico de interés o preocupación para los promotores de la evaluación.

El observador puede aprender (a través de la observación directa) sobre cosas de las que los implicados o protagonistas pueden ser recelosos a comentar en una entrevista. A través de la experiencia directa y la observación, el evaluador puede

obtener información cualitativa que, de otro modo, no saldría a la luz (no estaría a su disposición porque nadie la compartiría con él, ni siquiera aunque abra posibilidades participativas). Se trata de moverse más allá de las percepciones selectivas de otros, de distintos enfoques o modos de vivir la realidad que generan percepciones, actitudes y comportamientos muy distintos (intenciones, actos, resultados y consecuencias). Por eso es interesante esta perspectiva, teniendo en cuenta el borrador de teoría de la evaluación propuesto.

Si se apuesta por la triangulación la observación y la entrevista se retroalimentan. Todo conocimiento que se consiga mediante entrevistas constituye una información importante y crítica. Sin embargo, el investigador-evaluador ha de tener presente que los entrevistados están informando de percepciones, de percepciones selectivas y necesita conseguir una visión más comprehensiva de la misma.

Por último -en relación con aquello que aquí nos ocupa-, los datos observacionales y el trabajo de campo permiten al investigador tener acceso al conocimiento personal y a la experiencia directa como fuentes añadidas al conocimiento y a la interpretación de los datos que está recopilando. Las reflexiones e introspecciones son parte importante del trabajo de campo. Las impresiones y sentimientos del observador se convierten en parte de los datos a utilizar para tratar de entender los resultados de la investigación. Desde el segundo orden, se afronta. El observador obtiene información y se forma sus impresiones que van más allá de lo que puede grabar o recopilar completamente, incluso con las notas de campo (archivos) más detalladas.

Recogida-producción de datos observacionales.-

¿Qué decir de la problemática "obtención" de datos observacionales? Los esfuerzos que se realizan actualmente en el campo de los métodos y técnicas de investigación social se decantan claramente del lado del análisis de los datos, lo que deja en un lugar secundario la búsqueda de soluciones a los problemas que plantean los métodos y técnicas de producción y obtención de los mismos, en definitiva, la innovación en técnicas. Y en el caso de la metodología de las Ciencias Sociales, el camino más fácil es, sin duda, el desarrollo del análisis de datos, lo que conduce a relegar a un segundo plano los problemas que plantea la obtención de tales datos, y por supuesto, la construcción de teoría.

Los datos que recopilamos son agregados en unidades de selección que pueden adoptar diversas características y ser poseedores de una gran diversidad de cualidades. Trabajamos con ellos valiéndonos de códigos, señales, signos, símbolos, representaciones y, de modo más concreto, de palabras (agrupadas en discursos, en textos), en imágenes, en gráficos, en mapas visuales (conceptuales), en gestos, en movimientos. Dicho de otro modo, lenguajes en diversos formatos construidos en interacción.

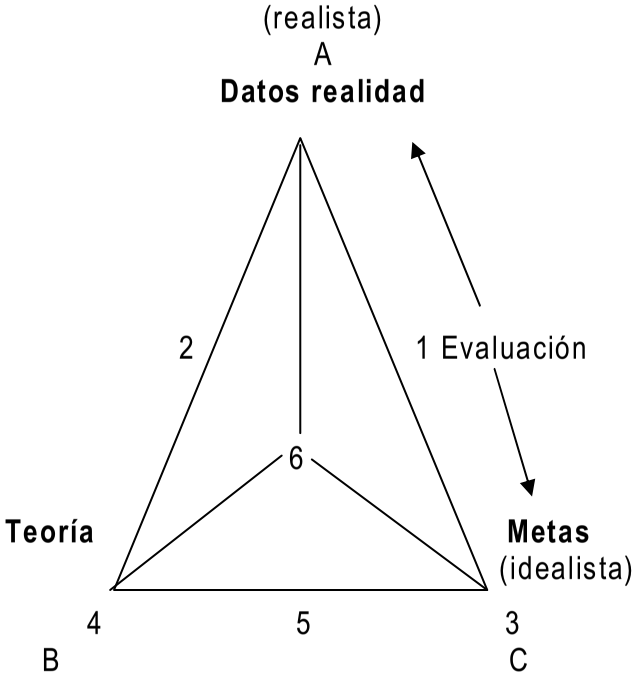
Weber[11] se preocupaba por la existencia de cierta confusión en el campo de la metodología sociológica cuando se habla de *observación*, pues con frecuencia no se refiere en absoluto a la *observación científica general*, sino tan sólo a las *técnicas de observación*, esto es, a la utilización de instrumentos con los que se pueden realizar observaciones. El uso de tales instrumentos de observación deja de lado los problemas epistemológicos básicos de la observación de la "realidad", problemas que son previos

[11] WEBER, M. (1993): "La observación científica en Sociología".

a los de las técnicas de observación, ya que éstas han de fundarse necesariamente en una sólida teoría de la observación científica con la que la Sociología no cuenta. Obviamente no voy a emprender aquí esa costosa tarea. Lo que sí que haré, desde el segundo orden, con Galtung como guía (con aportaciones de Jesús Ibáñez, Montañés y Villasante) y con mi propia experiencia investigadora (sin pretensión de exhaustividad) es dedicar algunas páginas a la cuestión de los datos observacionales y a la construcción paulatina de referentes teóricos para la observación (la tradición filosófica instaurada por Hume) desde la Sociología, y la asociada teoría sobre las metodologías de observación.

Empecemos por identificar el mapa de perspectivas adaptado a la experiencia investigadora propia el esquema de referencia de Galtung.

EL TRIÁNGULO DE LA CIENCIA EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA TRILATERAL (Galtung, 1995: 164)



3 tipos de enunciados o mundos:
-observados
-previstos
-preferidos
investigación verbal: enunciados
investigación acción: enunciación

1 Criticismo: compara datos con valores (los considerados más relevantes); *lo preferido (criterios evaluativos) prima sobre lo previsto. Los valores dirigen la actividad científica*

2 Empirismo: compara datos con teoría (datos más relevantes); *análisis empirista clásico* (por qué la realidad es cómo parece ser, visión del mundo observado, estática y dinámica, diagnosis y prognosis) *evaluación objetiva externa*

3 Creación de metas: crea valores

Criterios evaluativos

- creación de un mundo preferido y una nueva teoría (mundo preferido, potencial)
- critica y analiza la realidad empírica (transcendencia de la realidad)

4 Creación de teoría: se crea teoría

5 Constructivismo: compara teoría y valor, ajuste mutuo; *criterios evaluativos*

6 Creación de la realidad: transcend, I.A.P., consonancia datos-tª-valor; *crea una realidad nueva en busca de lo posible* (de 1 a 5 ciencia escrita -sobre el papel- / 6 acción)

Una tipología que sistematiza las diversas fuentes de datos sociológicos y que propusiera Galtung en los 60s (en su libro “Teoría y métodos de investigación social” 1967), continúa siendo tan válida hoy como entonces (no ha sido mejorada, o no he encontrado la fuente donde se ha emprendido esa empresa). En este esquema, una persona -que es la unidad o elemento de análisis- recibe estímulos de carácter sistemático o no sistemático, y a su vez ofrece respuestas, que también pueden ser o no sistemáticas, mediante actos verbales (escritos u orales) y actos no verbales (gestuales, prosódicos de -pronunciación-, contextuales).

J. Galtung, clasifica los procedimientos de obtención de datos según los diferentes tipos de respuesta (escrito, oral y no verbal) que en el individuo pueden producirse, en tres clases de situaciones (informal, formal no estructurada y formal estructurada).

El investigador debe poseer posibilidades perceptivas, desarrollar capacidades como receptor de estímulos a través de distintos órganos de los sentidos, bien sea filtrando información provocada o producida por su análisis directo (datos primarios) o por el análisis de información ya existente, indirecto (datos secundarios -documentos, datos-). Además, el observador ha de manejarse en distintos ámbitos de manifestación de la realidad.

NIVELES DE MANIFESTACIÓN / ACCESO A LA REALIDAD

NIVEL	EXPRESIÓN	TIPO DE ANÁLISIS-METODOLOGÍA
MANIFIESTO	directamente observable, explicable y cuantificable datos manejables, lo consciente, los discursos más cristalizados (respuestas en encuestas, lo que se da por sabido en conversaciones privadas)	análisis a través de registro y operación estadística
LATENTE	actitudes y representaciones sociales discursos en construcción (nivel preconsciente) aparecen en entrevistas y grupos de discusión construcción en presencia de sujetos o grupos en interacción comunicativa	análisis racional con el método comprehensivo (reconstrucción del sentido de acciones sociales en sistemas sociales)
PROFUNDO	no verificable, pero interpretable (atribución de sentido); motivaciones inconscientes difíciles de hacer aflorar **Motivaciones** (actitudes profundas de difícil verbalización -valoraciones, creencias, deseos, imaginario colectivo-) **Imágenes** (condensaciones simbólicas que articulan representaciones lingüísticas y/o icónicas)	Sociología Visual Triangulación metodológica

Adaptación a partir de Villasante, 1996: 6 / Montañés, 1998 y L.E. Alonso, 1998

Los datos observacionales son nuestra materia prima, los materiales a través de los cuales realizamos representaciones de la realidad y accedemos a ella, en mi caso con el contraste evaluativo como horizonte o finalidad. Esos datos pueden ser (y me avanzo así a la tipología posterior inspirada en Galtung), al menos, de la naturaleza siguiente:

- a) estadística: operativizados en variables, con dimensiones, materializados e indicadores y estos en índices, teniendo presentes los límites introducidos por los distintos niveles de medición;

- b) lingüística: se vuelca en el lenguaje, recopilando discursos, opiniones, actitudes, conversaciones, comportamientos, tanto verbales como escritos;

- c) gráfica-estática: plasma relaciones, redes, mapas conceptuales, en expresión bidimensional;

- d) imágenes con audio (texto) y movimiento: datos visuales con o sin audio, incluyen componentes gestuales.

La realidad se despliega en múltiples espacios, en el euclídeo en el que trabajamos, el espacio proyectivo en el que vemos, el espacio en el que oímos y en el que tocamos, y en múltiples tiempos (el tiempo irreversible de las iniciaciones y el tiempo circular de las celebraciones, el tiempo del átomo, de la célula o de la historia, como he documentado con la ayuda de Ramos), y es reflejada -y conectada- por múltiples discursos (lenguas indígenas, lenguas científicas, metalenguajes...). Por tanto, nuestros órganos de los sentidos perciben, al menos, espacios, tiempos y discursos enmarcables en espacios y tiempos, el contexto en un concepto omnicomprensivo.

Esta perspectiva es adecuada para facilitar la introducción de la creatividad en técnicas y métodos de investigación social, que trata de aprovechar en su diversidad distintas fuentes de datos pertinentes, recopiladas con la intermediación de diversas técnicas, reviviendo una concepción próxima a la realidad en cuanto a la relación sujeto-objeto de conocimiento en investigación social.

Combinando las tres formas de respuesta con los tres tipos de marcos o entornos en los que se obtienen los datos -informal, formal no estructurado y formal estructurado-, Galtung construye una tabla de nueve celdas, cada una de las cuales

contiene una forma de obtención de datos (no excluyentes). Tales formas de obtención de datos se pueden resumir a las siguientes: observación de la conducta, entrevistas y cuestionarios, experimentos, y observación de fuentes documentales e informes preparados por otros (Galtung, 1967, 110). De ahí la importancia de la teoría sobre la metodología de observación.

El problema central en la obtención de datos sociológicos no radica tanto en el tipo de respuestas obtenidas -verbales o no verbales-, ni en las diferentes técnicas disponibles para su obtención, como -desde el plano epistemológico más oportuno- en el desarrollo de una sólida teoría de la observación científica en la Sociología.

La unidad de análisis, quienes producen y reciben estímulos comunicativos son los sujetos, las personas (el investigador incluido). La producción y recepción de estímulos pueden tener carácter sistemático o no sistemático, y generar respuestas (demandadas generalmente por el investigador sistemáticas o no sistemáticas, en actos verbales (escritos, orales...) y no verbales (gestuales, prosódicos, contextuales...).

Aproximémonos a una perspectiva comparativa combinando formas de respuesta y entornos de obtención de datos, según tipos de técnicas empleadas en evaluaciones (que se nutren de una amplia gama de técnicas de investigación social) y en investigaciones sociales recogidas en esta tesis doctoral.

		R E S P U E S T A S		
TIPOS DE MARCOS DE RESPUESTA (entornos de obtención de datos)		*VERBALES* (escrito / oral) LINGÜÍSTICAS	*NO VERBALES* (EXTRALINGÜÍSTICAS)	*VERBALES Y NO VERBALES*
	INFORMAL	• Entrevista conversacional informal • Observación participante (observación directa)	Observación participante	• Entrevistas fotográficas (conversaciones sobre imágenes) • Rutas orales (vídeo)
	FORMAL NO ESTRUCTURADO	• Entrevista informal (guión) • Entrevista de intereses compartidos • Entrevistas grupales	• Técnicas de Sociología Visual	• Grupo de discusión • Reuniones fotográficas
	FORMAL ESTRUCTURADO	• Cuestionario estandarizado (encuesta) • Entrevista en profundidad	• Automapas (de redes / cognitivos) • Grupo nominal	• Grupo de discusión • Grupo Triangular • Experimentos (cuasi-experimentos)

ANÁLISIS DE DATOS PRIMARIOS (análisis directos): análisis del discurso (AD), análisis de la conversación (AC), análisis de contenido (AC), análisis de redes (AR), análisis de mapas cognitivos (AM), análisis estadístico (AE).

ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS (análisis indirectos): observación de fuentes documentales / informes preparados por terceros, explotación de fuentes secundarias (matrices cuantitativas o cualitativas).

Los sociólogos contamos con dos formas reconocibles de obtener datos. O los recogemos (secundarios), o los producimos (primarios) en contextos más o menos verticales -comunicativamente-. Cuando consultamos fuentes documentales, informes realizados por otros u observamos el comportamiento de los demás, "recogemos" o "recolectamos" los datos que serán analizados posteriormente. Pero cuando preguntamos a las personas en entrevistas orales o por escrito mediante un cuestionario, o cuando realizamos experimentos o cuasi-experimentos, los sociólogos "producimos" nuevos datos sociológicos que con anterioridad no existían. En realidad, con mayor propiedad, los datos sociológicos ni se recogen ni se producen, sino que se *construyen* a partir de conceptos teóricos convenientemente operativizados, con enfoques investigadores o marcos teórico-metodológicos, a no ser que se practique siempre investigación naturalista inductiva, en cuyo caso llegará un momento en que el análisis interpretativo requerirá de alguna simplificación categorial que hagan comunicables los resultados a los interlocutores en alguna forma de lenguaje o código.

La terminología "medidas lingüísticas" y "extralingüísticas"procede del análisis conversacional del etnometodólogo Harvey Sachs. A partir de su aproximación elaboro la siguiente clasificación[12] de posibilidades metodológicas para captar distintos tipos de estímulos (que retroalimenta la de Galtung):

[12] Adaptada por el doctorando.

ANÁLISIS CONVERSACIONAL (H. Sacks)		
TIPOS DE MEDIDAS	**TÉCNICAS Y TIPO DE ANÁLISIS**	**DIMENSIONES**
LINGÜÍSTICAS (actores verbales estructurados: acción-situación)	Encuestas Análisis de documentos (análisis de contenido)	Estandarizadas para la medición o su inclusión en una matriz
EXTRALINGÜÍSTICAS	Grupo de discusión Sociología Visual Técnicas asamblearias	Vocales (tono, volumen, timbre de voz) Temporales (tasas de conversación, intervenciones verbales, ritmo de habla, pautas de duda, interrupciones, errores) Interaccionales Estilístico-verbales (peculiaridades de vocabulario, pronunciación, formas dialectales, expresiones verbales características) Espaciales (conducta espacial y territorial de actores sociales, influencia del entrono en el comportamiento social y viceversa)

La peculiaridad expositiva del marco metodológico, aunque coherente con el resto de epígrafes y concepciones, la componen los métodos o herramientas de recopilación de materiales empíricos, de datos. Esas herramientas recopilan materia para el análisis. Decía Weber (Weber, 1993) que el investigador social debía estar siempre "ávido de hechos", recopilables en forma de documentos, estadísticas, encuestas, etc., siempre abierto y sensible a nuevas ideas. Las posibilidades de ampliar las técnicas alternativas de recopilación sin duda congratularían a Weber.

La teoría de la realidad social y de la realidad evaluable, los diseños metodológicos, los modelos de análisis y los enfoques evaluativos, tienen muy presentes estas peculiaridades de la realidad y de los datos observacionales producidos sobre ella.

TRIANGULACIÓN, MEZCLAS METODOLÓGICAS Y MUESTREOS

Contexto metodológico que hace recomendable la triangulación.-

Quizás el lector tenga en mente el cuento de los sabios ciegos que encontraron un elefante y cada uno de ellos dio su versión sobre las cualidades que reunía todo paquidermo, según la parte del elefante que había tocado... metáfora de cómo los modos de buscar y los instrumentos disponibles o elegidos, condicionan aquello que se encuentra o ¿a qué fragmento de realidad se presta atención?. Es el teorema de Burke, toda forma de ver constituye una forma de no ver, lo que convierte de suyo en necesidad, la triangulación.

Cada vez está más extendida y comprobada la hipótesis de que la triangulación metodológica contribuye a la validación de los métodos.

Las mezclas metodológicas implican estrategias de muestreo muy amplias, diversas, incluyen, también, múltiples tipos de datos. En mi caso, los diseños evaluativos se enriquecen con investigaciones sociales aplicadas, con tipos múltiples de datos observacionales conseguidos de distintas fuentes de información, con distintos tipos de actores o protagonistas, de sujetos, en definitiva.

La triangulación es un modo de aumentar las potencialidades y fortalezas de cualquier investigación, a través de la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno o realidad social, no como ejercicio abstracto o regla de oro, sino a medida de la realidad que se está investigando y de su naturaleza característica. Esto significa utilizar diversos tipos de métodos o datos, incluyendo enfoques tanto cuantitativos como cualitativos, como recomienda y ejemplifica el etnometodólogo Aaron Cicourel (Cicourel, 1982).

El método cuantitativo es competente en la medición, en el resumen estadístico, en la prueba de sus hipótesis y, en general, en el lenguaje matemático, que han constituido las características habituales de su trabajo.

La encuesta, la experimentación y las fuentes de datos estadísticos son las técnicas utilizadas por los cuantitativistas, mientras que la observación participante, las historias de vida y las entrevistas suelen ser empleadas preferentemente por los cualitativistas. En la actualidad, las fuentes estadísticas y las encuestas son las formas de obtención de datos utilizadas con mayor frecuencia por la Sociología empírica, lo que ha conducido a muchos autores a cuestionarse la relevancia que para el conocimiento teórico en Sociología tienen tales fuentes de datos. "La mayor parte de nuestras conclusiones y generalizaciones científicas acerca de la conducta y de la interacción social, (escribe Phillips) están basadas en materiales obtenidos al preguntar a los individuos que revelen -bien en sus propias palabras o bien a través de la aceptación o rechazo de frases estandarizadas- sus sentimientos, creencias y experiencias en relación con algún tema, idea, conducta u otra área de interés para el investigador" (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1995). Este autor se siente tan desanimado ante una ciencia que se apoya -en lo que considera- métodos tan poco fiables, que propone el abandono del método en la Sociología.

Las Ciencias Sociales pueden y deben utilizar el método cuantitativo, pero sólo para aquellos aspectos de su objeto que lo exijan o lo permitan. Es el objeto el que ha determinar el método adecuado para su estudio.

El hombre y la sociedad humana presentan múltiples facetas a las que es aplicable el método cuantitativo, todas aquellas en que la cantidad y su incremento o decremento constituyen el objeto de la descripción o el problema que ha de ser explicado. El método cuantitativo es siempre empírico, pero también lo es la

investigación cualitativa en la medida en que no es puramente especulativa, sino que hace referencia a hechos, construidos y pensados como tales por los sujetos sociales, según la teoría de la realidad presentada.

El método en Sociología se caracteriza por la variedad. Toda Sociología que no quiera confinarse en una definición unidimensional de su objeto necesita diversidad metodológica que permita acceder a la concreta dimensión del objeto, por combinación.

Así, el investigador cualitativo, que analiza e interpreta discursos, es un metodólogo práctico, en palabras de L. E. Alonso:

> *"...La realidad se reconstruye, no se recoge; ni se describe o se refleja como si estuviera simplemente ahí fuera, el investigador la descubriese en su exterioridad absoluta, como pretenden los positivistas o neopositivistas más o menos feroces, ni tampoco se inventa desde la creatividad arbitraria del texto o de la mirada absoluta del observador, como pretenden las diversas corrientes posmodernas...*
>
> *...la medida cuantitativa, si se reduce sólo a eso no capta las experiencias intersubjetivas y consensuadas de sujetos concretos en sus espacios comunicativos; representatividad numérica y significatividad interpretativa no son asimilables, aunque sí combinables..."*

Y son combinables en la práctica, independientemente del gusto por polarizar la utilización de ambos tipos de técnicas suela desenfocar, y conviene situar las problemáticas en su justa medida. La cuantificación muestra muchas posibilidades en Sociología en unos usos concretos marcados por el objeto, sin ser impuesta como el único método válido.

Los diseños evaluativos son buenos ejemplos de cómo hacer compatibles las técnicas cuantitativas y cualitativas, desde una perspectiva, por qué no decirlo, instrumental (derivado las recomendaciones metodológicas de J. Ibáñez y de Cicourel), según la sensibilidad que muestren hacia las realidades sociales de referencia.

El concepto de triangulación y las mezclas metodológicas.-

Se trata de la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno o realidad social o de la combinación de metodologías de obtención de datos para el contraste evaluativo. Esto significa utilizar diversos tipos de métodos o datos, incluyendo enfoques tanto cuantitativos como cualitativos.

La lógica de la triangulación se apoya en la premisa de que ningún método, por sí solo para revelar diferentes aspectos de la realidad empírica, de modo que se deben emplear métodos de observación múltiples. La investigación que utiliza métodos múltiples tiene mucho más que aportar a la toma de decisiones, medidas o futuras iniciativas conjuntas entre actores o grupos de actores. En consecuencia, si se defiende la retroalimentación informativa de las evaluaciones (particularmente enfocadas a la toma de decisiones) con técnicas de investigación social, la triangulación es factor limitante.

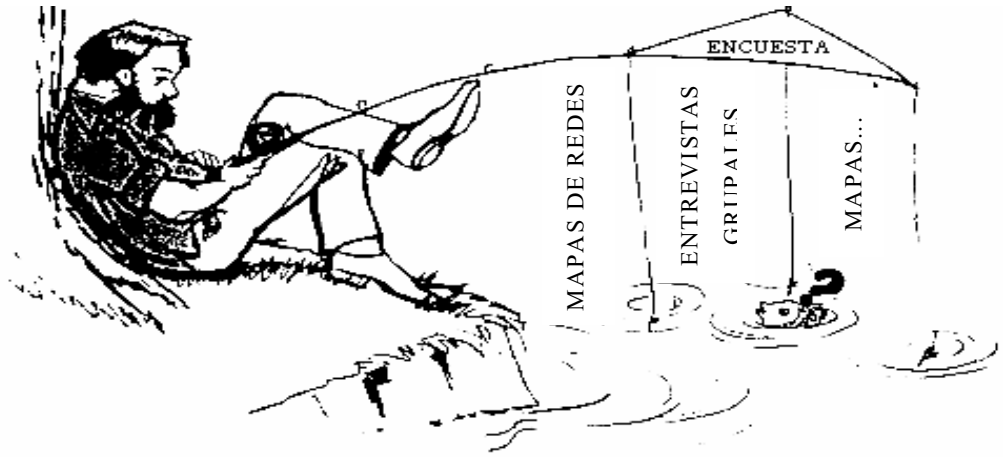
Entendiendo los trabajos de campo aquí incluidos[13] como un todo, la combinación de entrevistas, observación directa, participante y sistemática, y el análisis de documentos, técnicas de sociología visual, análisis de redes y conjuntos de acción, se ha enriquecido[14], por ejemplo, con encuestas y grupos de discusión, con fuentes secundarias (explotación informática de datos), dando forma a una metodología mixta de estrategias. Todo ello sin olvidar que cada diseño evaluativo apoyado en técnicas de investigación social es un estudio de caso, cada realidad social construida en interacción es única, posee unos ritmos, modelos, estrategias, concepciones, impresiones... y modos de proceder que deben ser conocidos en su justa medida. Y a eso, hemos de adaptarnos como observadores, constructores de la realidad.

---

[13] Diseñados específicamente para realizar evaluaciones en unos casos o en contextos de investigación social aplicada (sin finalidad evaluativa original).

[14] Remito a la exposición sobre las técnicas de investigación social aplicadas.

La presencia de elementos cualitativos en un diseño introduce todo un paradigma de elecciones y posibilidades; pero, a pesar de que esto pueda ser considerado como introductor de elementos subjetivos o de carencias de rigor investigador, bien enfocada, esta presencia produce una investigación eminentemente útil y práctica. Es esta una forma de afrontar la presencia de valores en evaluación e investigación.



(Adaptado de Patton[15], 1990)

> *"...será porque nunca he estado yo, del lado del pescado que, nunca había pensado que el pescado pueda estar del otro lado[16]..."* (Juan Perro: "Canción del pescador y el pescado" 2000)

[15] La metáfora gráfica es perfectamente mejorable, según mi experiencia. La realidad no es una presa ni los sujetos actores sociales a los que hay que engañar para conocer cómo construyen la realidad. Por otra parte, el investigador (pescador) puede ser avisado o acompañado por otros investigadores o por otros actores comunicativos participantes. Los diseños evaluativos enriquecidos por diseños investigadores muestran ejemplos reales de aplicación de la triangulación metodológica.

[16] Por ejemplo, el investigador que siempre ha realizado investigación básica o siempre ha practicado el paradigma científico clásico, nunca se preguntará por el regreso del sujeto a la investigación social, ni por las potencialidades, en determinados contextos investigadores, introduce reducir la distancia sujeto-objeto de conocimiento (investigación acción participativa).

Las posibilidades de triangulación en investigación son muy amplias, al menos[17] (más allá de las metodológicas):

1. *Triangulación de datos y de sus fuentes*: se emplea una variedad de fuentes de datos (fuentes de información) y supone comparar la consistencia de la información derivada en diferentes momentos, y procedente de diferentes medios.
2. *Triangulación de investigadores*: permite replicar las investigaciones con las aportaciones de distintos investigadores u observadores (equipos de investigadores sociales o equipos de evaluadores)
3. *Triangulación teórica*: implica la utilización de diferentes perspectivas teóricas para interpretar un conjunto de datos o informaciones
4. *Triangulación metodológica* (mezclas metodológicas): recomienda el uso de múltiples métodos para estudiar una realidad concreta

Tampoco se puede obviar que las limitaciones de la observación incluyen la posibilidad de que el observador afecte la situación y la actitud (comportamiento) de las personas implicadas, de modos no siempre fácilmente reconocibles, dado que lo que los observados muestran ante los observadores son comportamientos externos. Para paliar esta limitación, hay que abrir el abanico, la red, utilizar todas las fuentes de datos a nuestro alcance para captar a todos aquellos participantes, actividades u operaciones relacionadas con la realidad social que pretendes investigar.

El enfoque multimétodo, la triangulación de enfoques en el trabajo de campo aumenta la validez y la fiabilidad de la evaluación de datos.

---

[17] PATTON, M. Q. (1990).

Muestreos (selección de participantes[18] y estrategias de muestreo).-

Cuando se emplean, también en este caso, muestreos de naturaleza estadística (en el caso de los cuestionarios) se especifica el tipo de muestreo. Sin embargo, el marco teórico y el diseño metodológico desarrollados muestran que esta concepción de los muestreos es útil pero claramente insuficiente para seleccionar entornos de observación, sujetos o situaciones sociales sobre los que aplicar técnicas de producción de información y la duración de las observaciones[19]. Hay que añadir la selección de sujetos para la realización de las dinámicas de devolución-validación de información, de los resultados evaluativos e investigadores. He necesitado de otro tipo de muestreos no estadísticos.

El muestreo intencional ocupa a cada vez más investigadores sociales. Peculiarmente, la investigación cualitativa se centra en estudiar en profundidad muestras relativamente pequeñas. Los métodos cuantitativos dependen de muestras más grandes seleccionadas aleatoriamente. Las diferencias incluyen técnicas de muestreo, las lógicas de cada enfoque y el propósito de cada estrategia. En el segundo caso, la lógica de la probabilidad muestral pretende la generalización.

En el primer caso, la lógica de las *muestras intencionales* es seleccionar casos especialmente ricos en información para estudiarlos en profundidad. Los casos ricos en información son aquellos de los cuales se puede aprender mucho sobre asuntos de gran importancia para los objetivos de la investigación. Existen muchas formas diferentes de seleccionar muestras con casos ricos en información. La lógica de cada estrategia sirve a un objetivo particular de la investigación.

---

[18] Sujetos investigadores, en el caso de la Investigación Acción Participativa.
[19] A quién preguntar, dónde mirar, selección de localizaciones (cual director de cine)

El *muestreo etnometodológico* (también cualitativo) se caracteriza por la utilización de una forma extrema de muestreo de caso, tratando de conocer las experiencias diarias rutinarias que dependen de un entendimiento profundo, de conocimientos compartidos por las personas en interacción, entre los protagonistas directos o indirectos. Un modo de hacer explícitas y obvias estas asunciones implícitas y las normas sobre las que se asienta la actividad cotidiana es crear rupturas[20], cuestionar esas asunciones que se dan por supuestas, mover la silla a los protagonistas, crear perturbaciones de la norma o de las prácticas asimiladas.

También resultan útiles los *muestreos intensivos*, seleccionando casos ricos en información que se manifiestan con un interés intenso -que no extremo- sobre el fenómeno, no casos inusuales. Interesa conocer la cotidianeidad, por qué se produce del modo en que lo hace y no de otro; también da las claves sobre los mecanismos para la introducción no traumática de cambios y la atención a casos inusuales.

Con este tipo de muestreos, seleccionamos sujetos en los puntos de observación a los que nos acercamos. Los muestreos, como los sujetos, siguiendo la terminología de Montañés (Montañés, 1998: 42) son *representativos*[21], de distintas partes de la realidad (teorema de Burke), *significativos*[22], si precisamos conocer la multiplicidad de visiones existentes en un espacio social sobre una misma realidad construida[23]. Hasta aquí, la perspectiva es común con los muestreos estadísticos, propios de la perspectiva distributiva que sigue considerando a los sujetos como objetos de investigación y la realidad como una realidad dada. Si los sujetos y los muestreos son *reflexivos*[24], que consideran la realidad construida, hay tantas realidades

[20] Experimentos disruptivos etnometodológicos.
[21] Útiles para señalar.
[22] Claves para diferencia.
[23] Con entrevistas de intereses compartidos en el caso de la evaluación de Claver.
[24] Se opta por generar en contextos comunicativos.

(no únicamente visiones) como sujetos observadores. En este tercer caso observamos la observación de los sujetos reflexivos, en evaluación, supone tener acceso a cómo evalúan la realidad los evaluados. El propio investigador, una vez logrado cierto grado de implicación como observador participante completo, también es protagonista de experiencias personales intensas, en relación con la realidad objeto de estudio.

En ninguno de estos casos el muestreo es estadísticamente aleatorio.

Respecto al *tamaño de las muestras*, no hay reglas en muestreos cualitativos, depende de los objetivos de la investigación, de la información que puede resultar más útil por su credibilidad y de lo que pueda hacerse con el tiempo y los recursos disponibles. La validez**,** la significación y las perspectivas generadas desde la investigación cualitativa tiene que ver mucho más con la riqueza informativa de los casos seleccionados y con las capacidades observacionales y analíticas del investigador[25], que con el tamaño de la muestra.

El criterio de selección de muestras y participantes (en contextos mayoritaria, aunque no exclusivamente cualitativos) ha sido el principio de redundancia (Lincoln y Guba -1985: 202 -citado en Patton: 1990: 185-) como criterio primario[26]. Cuando la información obtenida no aporta nada nuevo, o hemos tratado de abrir el campo a protagonistas nuevos, o hemos comenzado a cerrar el trabajo de campo porque las fuentes de información se agotan y aquello que se está forzando está fuera de la cotidianeidad objeto de análisis[27]. Como el objetivo es maximizar la información cualitativa y cuantitativa relevante, la muestra termina cuando no se extrae ninguna información nueva de unidades de muestreo nuevas.

---

[25] En este caso, en interacción con los participantes por ejemplo en la I.A.P.

[26] En la aplicación de técnicas -paralelamente- se ha seguido el criterio de parsimonia, es decir, si con las técnicas de investigación social más sencillas y menos obstrusivas se obtiene el mismo nivel de información y de detalle que con diseños más complejos, se opta por los primeros (a igualdad explicativa, mayor simplicidad del diseño).

[27] Además de provocar desgaste en los informantes y en la imagen de los investigadores como observadores participantes.

4D) DISEÑO METODOLÓGICO: INSTRUMENTOS CONCEPTUALES Y TÉCNICAS PARA EVALUAR

PERSPECTIVAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas de investigación social, en el caso de este diseño, son proveedoras de datos para procesos de evaluación, empleadas en tipos de diseños que se pretende "adecuados" en relación con el uso de las técnicas más sensibles al tipo de datos, informaciones y representaciones de la realidad a los que se quiere acceder. Aglutinando el resto de componentes de la estrategia (la puesta en práctica personal en diseños evaluativos), cabe decir que se reflexiona (segundo orden) sobre las aproximaciones teórico-metodológicas, sobre distintas formas de abordar el conocimiento, ejemplificadas por la combinación metodológica, partiendo de la propia experiencia práctica y sin pretensiones de generalización.

En cuanto a la procedencia de los datos (primarios) para el contraste se producen en el trabajo de campo[28], surgen de la observación de actividades e interacciones como "observadores participantes[29]", de la conversación con la gente sobre sus experiencias y percepciones, de entrevistas individuales o grupales más o menos formales, del examen de grabaciones y documentos relevantes. Una parte importante de la información se ha recogido en forma de notas (diario de campo) sobre las observaciones, las entrevistas, los episodios de observación participante, o la revisión de documentos, en la mayoría de los casos para ser contrastada con los criterios evaluativos generados para cada proceso evaluativo.

[28] En el caso del maridaje entre la I.A.P. y la evaluación ex-ante.
[29] En algunos de los diseños investigadores la reflexividad ha llegado al extremo de combinar la situación de investigador con la de protagonista de la realidad objeto de análisis.

El resultado del proceso ha sido la recopilación de un gran volumen de datos[30] que, una vez analizados siguiendo los criterios evaluativos, se organizan en descripciones narrativas, ligados a los temas principales[31], las categorías y los ejemplos de caso ilustrativos. En una palabra, la casuística que, en boca de los protagonistas, cobra relevancia explicativa, bajo el prisma del evaluador-puntuador.

Para tomar decisiones sobre la sensibilidad diferencial y las posibilidades metodológicas, Martín Gutiérrez (Martín Gutiérrez, 1998: 17), aporta criterios orientativos de selección de las técnicas más pertinentes:

- objetivos investigadores propuestos: llevan a tomar decisiones, a priorizar entre diversas opciones para generar información;
- características de los grupos (actores comunicativos): la edad, la homogeneidad, el tamaño, el grado de integración de los contextos de aplicación y la experiencia previa en dinámicas de grupo con fines investigadores;
- recursos disponibles: materiales, de desplazamiento, técnicos, de tiempo;
- experiencia investigadora propia o conocida, en el manejo de técnicas como investigadores facilitadores de conocimiento socialmente construido;

El grado de dificultad metodológica lleva a investigadores sociales como Jesús Ibáñez y Montañés a hablar de un paradigma complejo, resultado del cruce de dos ejes, tres niveles en el horizontal (tecnológico, metodológico y epistemológico) y las tres

[30] Reproducidos de una forma selectiva con la ayuda del anexo metodológico-empírico.
[31] Analizadores históricos y construidos, según la perspectiva dialógica.

perspectivas en el vertical (distributiva -elementos-, estructural -relación entre elementos- y dialéctica -significado de relaciones sobre relaciones, sistemas, sentidos-). Cada una de las perspectivas pone el acento en uno de los niveles (respectivamente). Cada nivel incluye operaciones características del proceso de producción de datos (Ibáñez, 1985: 208-209): epistemológicas, metodológicas y tecnológicas:

A) Epistemológicas: operación de invención, que va más allá del proceder metódico o sistemático, sin reglas fijas; si la operación se limita a este nivel, se llama intuicionismo.

B) Metodológicas: operación de construcción, con reglas, regulada, a través de un proceder que sigue un método o modelo, que se reconstruye si se producen rupturas epistemológica); si el proceso se reduce a esta oposición, estamos ante el formalismo.

C) Tecnológicas: operación de constatación, comprobación o prueba, que de no ser combinada con el resto de operaciones cae en el empiricismo.

Materialicemos el cruce de niveles y perspectivas para ubicar las posibilidades metodológicas y de análisis, algunas de las cuales se han empleado para alimentar de información los diseños evaluativos:

NIVELES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL (líneas, ejes y tipos de investigación) Elaborado a partir de J. Ibáñez 1985 y T. Alberich			
	m a r c o a n a l í t i c o	**marco metodológico** Conjunto de procedimientos para formular, conjunto de técnicas, en qué momentos, qué caminos	**marco teórico** (base ideológica y teoría genera) conjunto de paradigmas, objetivo y finalidad de las técnicas empleadas
n i v e l **p e r s p e c t i v a**	**1** **TECNOLÓGICO** **(cómo y con qué se hace)** *juegos de lenguaje*	**2** **METODOLÓGICO** **(por qué y cómo se investiga)** *funciones del lenguaje*	**3** **EPISTEMOLÓGICO** **(para qué, para quién) 2º orden** *efectos del lenguaje* **RELACIÓN STO/OBJETO**
DISTRIBUTIVA (puntúa en 1: empirismo) *conoc descriptivo*	Pregunta-respuesta técnicas cuantitativas: encuesta (muestreo, encuesta-censo), entrevista cerrada (estructural o directiva), tipologías con datos primarios	función referencial del lenguaje análisis estadístico cierra los elementos de la red	Asimetría: lo investigado como objeto externo produce un conocimiento censal, estadístico, que quiere ser objetivo
ESTRUCTURAL (puntúa en 2: empirismo y formalismo) *conoc* explicativo opinativo	Conversación Técnicas cualitativas: entrevista (intereses compartidos, semidirectiva, abierta, grupal, en profundidad)/ Grupo de discusión / técnicas biográficas -historias de vida / análisis estructural de textos / observación (directa, participante)	Función estructural del lenguaje: produce conocimiento de la estructura de la red (explora caminos y relaciones) AC (análisis de la conversación) AD (análisis del discurso) AR (análisis de redes) Sociología Visual	Simetría técnica, asimetría estratégica -lo investigado como objeto al que se pide que hable -abre para cerrar decires, para conocer opiniones, sentimientos (conocimiento de lo subjetivo)
DIALÉCTICA (puntúa en 3: articula, empirismo, formalismo e intuicionismo) *conoc propositivo-transformador*	Asamblea (reunión entre desiguales, sociopraxis) Grupos nominales / Socioanálisis (técnicas participativas) / Autoencuesta (autoevaluación) / Delphi/ DAFO / dinámicas de grupo, reuniones, Técnicas de Análisis Sociocultural, Programas de Acción Integral (PAI)	I.A.P. (metodología que organiza técnicas hacia un sentido democrático): función pragmática del lenguaje Análisis institucional (AR) Construcción de la red, hacer otra red Propositivo e implicativo para el investigador. Recrear la red a partir de las redes existentes	Asimetría táctica y simetría estratégica Lo investigado como sujeto Libera el decir y el hacer para transformar y democratizar Sociología Visual (entrevistas fotográficas, rutas orales).

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL PARA LA EVALUACIÓN (BATERÍA DE ALTERNATIVAS)

La selección, concepción y aplicación de los instrumentos metodológicos es indisoluble de la definición de la realidad social como materia prima para el tratamiento evaluativo o investigador. L. E. Alonso ejemplifica clasifica esa materia en tres niveles:

REALIDAD ANALIZABLE. TIPOS DE DATOS A NUESTRO ALCANCE **(L.E. Alonso[32], 1998)**	
Nivel 1: hechos sociales como cosas *(realidad fáctica, hechos externos -Durkheim-)*	Objetivación, conversión de los hechos en datos independientes de la conciencia de los sujetos, de acciones comunicativas humanas ("Ciencia = medición": econometría, Sociología matemática...) Tratamiento estadístico-cuantitativo: producción de datos externos al investigador Descripción relativamente objetiva, cuantificable (tasas de afiliación sindical, resultados electorales, distribución de la población activa, etc.)
Nivel 2: opiniones	Actos declarativos sobre un hecho social (nivel 1).Es factible el recuento, el control estadístico. Encuesta estadística / entrevistas cerradas. Se erradican los problemas de connotación y polisemia separando al sujeto, con conductas de respuesta preestablecidas
Nivel 3: discursos *(realidad simbólica, discursividad)*	Pragmático: campo de realidades comunicativas. Horizonte interpretativo (sociohermenéutica) acercamiento contextual a los hechos; artesanía intelectual "el investigador es el principal elemento de investigación, como *sujeto en proceso*. *Grupo de discusión / entrevistas abiertas / grupos triangulares*[33] Tratamiento comunicativo, lingüístico y semiológico Esfera simbólica de significados intersubjetivos estructurados por un lenguaje (dan sentido a la cultura grupal)

[32] Y A. Ortí, citado en la fuente de referencia de Alonso.
[33] L.E. Alonso.

Mi experiencia investigadora recomienda ampliar el nivel tres, el de los discursos, con la lectura sociológica que ofrece para el análisis de las imágenes-texto. Por eso se ha dado centralidad[34] a la Sociología Visual en el diseño metodológico y en el modelo de análisis por sus potencialidades para perfeccionar la aproximación sociológica a los datos observacionales y a la implicación de los protagonistas en los procesos evaluativos. Las matrices de análisis audiovisual, combinadas con los discursos de los protagonistas (que además pueden convertirse en entrevistadores visuales) proveen de recursos individuales socialmente mediados en las condiciones -sociales- de elaboración y recepción de textos/imágenes. Los textos y las imágenes reflejan la materialidad social, las condiciones sociales en las que se producen, son productos y productores de la realidad.

Para dar cumplimiento a la presentación de las coordenadas metodológicas, se exponen las técnicas de investigación (el supermercado siempre abierto a nuevos proveedores o creadores, aludido en la metáfora), las modalidades de obtención de información cualitativa y cuantitativa, los criterios de selección de participantes, protagonistas o informantes, justificando el modo de entenderlas y aplicarlas[35], sin perjuicio de las acotaciones procedentes al presentar los ejemplos empíricos.

[34] Relativa, teniendo en cuenta que los ejemplos de aplicación no son estrictamente evaluativos, sino aplicados a la investigación acción participativa, evaluativa desde una perspectiva ex-ante al proceso evaluativo, que permite pensar en su aportación para los diseños evaluativos.

[35] Las fuentes metodológicas de referencia.

A) OBSERVACIÓN

Observación participante.-

Este método de investigación[36] se ha utilizando y se utiliza con gran profusión en trabajos empíricos realizados desde las perspectivas de la Antropología Cultural, la Sociología o la Psicología Social. Cada una de estas disciplinas ha realizado diversas aportaciones que, de alguna manera, convergen unitariamente en un posible concepto interdisciplinar de observación participante.

Para J. Galtung la observación participante, clasificada en la tipología teórica de datos observacionales, sería "el procedimiento adecuado para obtener los datos que interesan para estudiar acciones no verbales en un marco o contexto informal" y por ello complementa la técnica del grupo de discusión.

Como definición general se puede entender la observación participante como la estrategia metodológica en función de la cual se recogen, analizan y ordenan, para su posterior sistematización, datos diversos referidos a las formas, significados de conductas y actitudes de todo tipo, con los que las personas responden a distintas situaciones en el transcurso de sus actividades cotidianas, preferentemente en el seno de grupos, comunidades y organizaciones, dentro de las cuales el observador participante desempeña un papel conocido y aceptado por los sujetos que estudia, con los que actúa, convive y se relaciona de forma plena y continuada, durante un período determinado de tiempo.

Por regla general, la observación participante supone, por tanto, la existencia de un objeto de estudio poseedor de un sentimiento más o menos evidente del "nosotros" convivencial, en el que, de alguna forma, el científico puede y debe

---

[36]MORALES DOMÍNGUEZ, J.F., (1994) 33.

participar. De aquí se sigue que el observador participante deba tener acceso a una multiplicidad de situaciones, en el seno de las cuales será posible asistir a aquellos fenómenos que más tarde se traducirán en datos que, de no ser por la observación participante, permanecerían ocultos, o se presentarían distorsionados.

La observación participante se ha de desarrollar en el espacio y a través del tiempo; respecto al tiempo, puede durar unos días para ciertos casos, aunque para otros es posible que se precise de varios meses de trabajo *in situ*[37]. El espacio puede igualmente variar, por ejemplo, desde una organización grande hasta una parte de ella.

Respecto a la estrategia de recogida de datos, los diarios de campo, en los que se anotan cotidianamente las observaciones, constituyen la matriz prima sobre la que, posteriormente, ordenar temáticamente la información en una serie de fichas que pueden ir acompañadas de otros documentos de interés, como mapas, fotografías, grabaciones magnetofónicas, etc.

Con la observación directa y participante los datos se obtienen en forma de descripciones detalladas de las actividades, de los comportamientos de los participantes, de las acciones de los planificadores y del rango completo de interacciones humanas que pueden producirse en experiencias grupales formales e informales.

Diversos autores sostienen que es importante introducirse, en el ámbito elegido para la investigación, de la mano de algún miembro habitual del mismo al que habrá que elegir meticulosamente cuando se tenga opción para ello, de forma que se establezca una sincera relación de mutua confianza y, si puede lograrse, de abierta y recíproca colaboración. Patton sistematiza estas cuestiones:

---

[37] Ha sido el caso de la evaluación del CLA y la i.a.p.

CRITERIOS Y MODALIDADES DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (PATTON, 1987)

A) IMPLICACIÓN	Mínima /_____/Máxima
B) EXPLICITACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Abierta Encubierta /_____/ unos lo saben y otros no
C) EXPLICITACIÓN DEL PROPÓSITO	Plena Parcial No informado Falsa Información /_____/
D) DURACIÓN	Sesión/_____/Sesiones única múltiples
E) SISTEMATICIDAD	Asistemática Sistemática /_____/
F) ENFOQUE Y ALCANCE	Descriptiva → Focalizada → Selectiva /_____/

Destaquemos algunos de los criterios en función de la utilización práctica de la observación participante en los procesos evaluativos y de investigación de la tesis.

Grado de implicación del observador

La implicación del observador es variable incluso en un mismo contexto investigador, desde el participante completo hasta el simple espectador o incluso el "mirón". Para el observador participante completo, el objetivo es desarrollar un punto de vista desde dentro -interno- de aquello que está ocurriendo. Esto significa que el observador no únicamente ve lo que está ocurriendo en la realidad social analizada sino que siente que puede hacerlo a parte, desde una posición menos emocional.

En cualquier caso, es necesario negociar el rol como evaluadores-investigadores ante los protagonistas, ganando su confianza, constituyéndose en uno de los actores, a través de la devolución de información del mismo modo en que la solicita, empleando técnicas informales de motivación social y dinámicas de devolución de información. El supuesto aplicado es que únicamente cuando se conoce más en detalle una realidad y se siente que tu actividad es importante, pueden sentarse las bases -aunque sean mínimas- de la implicación en un proyecto de transformación de la realidad -paradigma crítico- o simplemente de análisis.

Lo ideal es negociar y adoptar el grado de participación que se estime pueda producir los datos más significativos acerca de la realidad que pretendes estudiar, conocidas las características de los participantes, la naturaleza de las interacciones entre todos los actores implicados y el contexto grupal y organizativo, conservando cada elemento en su contexto, tal y como es definido (perspectiva etnometodológica) por quienes le dan forma y lo construyen en interacción.

Observaciones abiertas o encubiertas

Las personas suelen comportarse de modo diferente cuando conocen que están siendo observadas en comparación con cómo se comportarían si no fuesen conscientes de que lo están siendo. Las observaciones encubiertas pueden ser una forma de llegar a aquello que está ocurriendo realmente, más que las observaciones abiertas cuando las personas son reflexivamente conscientes de que están siendo estudiadas. En este caso, las observaciones abiertas han sido mayoritarias.

Variaciones en la duración de las observaciones

Para que sea realmente útil, la investigación, la evaluación, han de llevar un tiempo y unos ritmos, así como unos recursos disponibles, todo ello en relación con la

información necesaria para los receptores de la misma. La contextualización temporal es una clave contextual de primer calibre.

El punto crítico sobre la duración de los estudios observacionales depende de la finalidad del estudio y de los interrogantes planteados. Distintos diseños evaluativos se han prolongado en el tiempo desde el corto plazo (en ningún caso en una sesión única) de la evaluación de la organización Claver, pasando por el medio plazo de la evaluación e intervención psicosocial con mujeres en economía informal, hasta el largo plazo (medio año) de las evaluaciones del Centro Loyola y la investigación acción participativa sobre asociacionismo y juventud como evaluación ex-ante (dos años).

Variaciones en el enfoque observacional

Expresan diversas modalidades de observación elegidas. Para los procesos evaluativos / investigadores desarrollados en este caso, las características son estas.

Se ha practicado la observación pensando de forma separada en esos procesos a través de los cuales los distintos actores (directa o indirectamente protagonistas) forman parte de distintos contextos participativos, de su cotidianeidad (con mayor o menor importancia en su funcionamiento, mantenimiento o reproducción -más o menos comprometidos e implicados en los distintos mecanismos articulados e identificables).

Se ha tenido en cuenta, en función de qué atributos, motivos o decisiones -quién las toma- distintos actores se ven envueltos o se desvinculan (con conocimiento o sin él) de esas realidades, aspectos todos ellos que dan la clave sobre las distintas actitudes y opiniones existentes y los comportamientos que se derivan.

No siempre resulta fácil, pero se ha de tratar de observar aspectos de todos estos procesos (e incluso algunos otros inesperados o no previstos), individualmente y en combinación e incluso actuando conjuntamente.

¿Qué observar? Materias primas para la observación

Como ya se ha sostenido para la teoría de los datos observacionales sobre la realidad social, es imposible observarlo todo. El observador no es una cámara de cine; aunque fuera asimilable a ella, incluso la cámara de cine tiene que ser colocada en un plano determinado para capturar lo que está ocurriendo. Tanto para el observador como para la cámara, tiene que haber un enfoque previo. En este caso, el enfoque procede del estudio diseñado y de la naturaleza de las preguntas sobre las que obtener respuestas (subordinadas principalmente al enfoque participativo), sin renunciar puntualmente a la perspectiva naturalista, inductiva y exploratoria (no confirmatoria) cuando la perspectiva ex-ante (evaluación inicial) se impone.

B) ENTREVISTAS:

En investigación social es especialmente interesante utilizar la entrevista para determinar los discursos arquetípicos de los individuos en sus grupos de referencia, en sus contextos sociales, ya que el individuo se refiere al grupo de referencia para formular evaluaciones acerca de sí mismo y de los otros, para construir sentidos.

MODALIDADES DE ENTREVISTA POR CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

ESTRUCTURACIÓN	DIRECTIVIDAD	FINALIDAD	PARTICIPANTES[38] (INFORMANTES)
Estructurada (cerrada, estandarizada) ↕ *No estructurada (abierta)*	Dirigida ↕ No dirigida	Clínica De orientación De selección *De investigación*	*Individual* *Un grupo* *Varios grupos*

Como señala L. E. Alonso, la construcción de sentidos desarrolla las funciones perceptiva y comparativa, en el curso de la cual el sujeto se evalúa a sí mismo inmerso en un contexto, sea cual sea la modalidad de entrevista que se aplique. En el caso de los diseños evaluativos se ha trabajado con las siguientes, en combinación.

Entrevistas abiertas.-

La entrevista abierta sirve para dar la palabra social a la estructura del carácter de un sujeto arquetípico, no en el sentido exclusivamente psicologista, sino en el plano interactivo de relación del carácter personal con el "otro generalizado", esto

[38] El trazo en cursiva representa las modalidades seleccionadas en mis diseños. En cuanto a los participantes, señalar que he diferenciado las entrevistas grupales estrictas, con la presencia de los protagonistas, de la entrevistas de intereses compartidos, individuales en su desarrollo, grupales en su análisis realizado por el investigador.

es, en el ámbito de la integración relativamente estabilizada de la estructura psíquica del organismo con los roles sociales de la persona (desde un paradigma interpretativo en Sociología). Cuanto más arquetípico, mejor representa un rol social y cuanto más delimitable sea el grupo de referencia, más fácil será, por tanto, que la entrevista abierta sea útil en la investigación social. Es recomendable triangular su uso con el de otro tipo de técnicas para no dejar fuera porciones de realidad y variabilidad existente de alternativas y discursos.

En la práctica, para la entrevista se emplea un guión temático orientativo, exploratorio en lugar de un cuestionario estandarizado. De entre las experiencias investigadoras recopiladas, destaca la utilización de esta modalidad de la entrevista para abrir el campo, en las primeras fases del proceso de recopilación de información[39], particularmente en el caso de la investigación acción participativa sobre asociacionismo y juventud, en la modalidad de entrevista grupal.

La entrevista individual abierta también tiende a resultar muy productiva para el estudio de casos "desviados" o extremos. A través de ella podemos reflejar con toda su riqueza la actitud de ciertos individuos que encarnan el modelo ideal de una determinada actitud típica, mucho menos cristalizada en el colectivo de referencia como medida de tendencia central. En esta modalidad, aprovechamos la capacidad proyectiva de la entrevista sobre la situación y viceversa, para revelar las relaciones con los modelos culturales de personalidad accesibles por medio del otro generalizado. Y las revela porque, como indica C. W. Mills, "las palabras son portadoras de significados en virtud de las interpretaciones dominantes atribuidas a ellas por la conducta social" (citado en L. E. Alonso, 1998).

[39] Evaluación del Centro Loyola de Alicante.

La expresión individual en la entrevista se encuentra socializada refleja hábitos sociales expresados de modo lingüístico que generan prácticas perceptibles como estilos de vida, conductas realizadas en el interior de distintas claves contextuales. En esencia, la conexión individual-grupal responde a la misma lógica que da sentido al análisis de redes sociales.

La entrevista abierta, de orientación goffmaniana, es un proceso de interacción específico y parcialmente controlado en el que informante construye arquetípicamente una imagen de su personalidad, seleccionando algunos materiales biográficos y proyectivos característicos de su representación social. La información producida da cuenta de la vivencia individual del informante, manifiesta o latente, en relación con un sistema de etiquetas o marcadores sociales (del sistema social, del grupo de referencia) que encuadran la vida social del individuo específico y le ayuda a manejar una diversidad de sucesos expresivos y a proyectar por medio de ellos una imagen socialmente adecuada de sí mismo. Las discusiones se centran en el mayor o menor grado de libertad del entrevistado para empatizar con el sistema de etiquetas sociales o bien para alejarse de él al observar la realidad y al hablar sobre ella.

Entrevistas cualitativas.-

Las aplicamos para conseguir el acceso a la perspectiva interna de individuos o de grupos, averiguar qué pasa por la mente de otras personas, individualmente o en interacción. El objetivo de las entrevistas cualitativas informales -semejantes a las abiertas- sin desarrollo preestablecido -como técnica de investigación cualitativa- no es poner elementos en boca o en la mente del entrevistado (que ni siquiera conoce tal condición o atribución como informante), como, por ejemplo, categorías preconcebidas para organizar la realidad objeto de interés; se trata, “simplemente”, de acceder a la

perspectiva del entrevistado. Si se conversa con alguien es para averiguar de él cosas que no podemos observar directamente (lo latente para Villasante y Montañés), o para comprobar que lo que hemos observado es confirmado o no por sus expresiones y manifestaciones en escenarios naturales (no en condiciones experimentales o de producción explícita de una información que va a ser analizada por un tercero -como en el caso del grupo de discusión-). La utilización de grabadora desvirtúa la posibilidad de recopilar la información en contextos naturales de expresión lingüística.

Como investigador, no puedes observarlo todo, no lo hacemos con los sentimientos, ni con los pensamientos o intenciones; tampoco podemos observar comportamientos que han tenido lugar en un punto del tiempo en el que no estábamos allí, por eso son útiles los testimonios, las fuentes secundarias, los informes precedentes; toda la información es complementaria. No podemos observar cómo los protagonistas dan significado a la realidad en la que participan más o menos estrechamente. Es necesario hablar con las personas o escuchar cómo hablan acerca de todas estas variables actitudinales y comportamentales sobre las que investigamos.

Con la entrevista informal cualitativa pretendemos entrar en la perspectiva de otras personas, expresada en sus propios términos, no en los términos del observador externo que acaba de llegar a esa realidad organizativa. La entrevista cualitativa asume, en consecuencia, que la perspectiva de otros protagonistas es significativa, podemos conocerla y hacerla explícita.

En el caso que nos ocupa, esta técnica favorece el acceso a las diversas perspectivas de los protagonistas participantes directos o indirectos en la realidad evaluada; ¿qué les parece esa realidad, cómo la sienten las personas implicas, cómo la construyen?, ¿cuáles son sus experiencias, qué piensan de las operaciones, de la oferta y de sus gestores, de los procesos, de las actividades y de los modos de

implementación, así como de los resultados?, ¿cuáles son sus expectativas -si es que las tienen- asociativas o participativas?, ¿qué rasgos de esa realidad les satisfacen y cuáles no?, ¿qué cambios serían necesarios en esa realidad y en sus propios comportamientos para mejorar aquello que a su juicio no funciona o no es operativo en el nivel de ejecución actual?, ¿por qué se producen los bloqueos o cuellos de botella y en qué materias es más grave?, ¿de quién es responsabilidad poner las medidas para contrarrestar las dificultades?, ¿cuáles son sus necesidades autopercibidas y expresadas por los distintos actores, cuáles son satisfechas o no, cuáles son las causas de insatisfacción, como podrían contrarrestarse?, ¿identifican otros actores, pueden tener necesidades insatisfechas respecto a estos protagonistas que inciden en la calidad final de los resultados y en el estado actual?, etc.

Es responsabilidad del investigador crear las condiciones, establecer el marco informal en el que las personas puedan responder confortablemente, en detalle, con confianza y honestamente a interrogantes como los planteados, concebir y poner en practica modos de obtener información cualitativa de calidad, para analizar o para el contraste evaluativo, sin bajar la guardia en cuanto a los controles de la información filtrada por los entrevistados, con sus intereses concretos, con las claves contextuales relevantes.

Entrevista conversacional informal.-

Es modalidad de entrevista cualitativa y abierta, también con conexiones goffmanianas que, dado su carácter informal, requiere de la reproducción posterior en notas de campo de la información recopilada.

Se basa en la generación espontánea de preguntas en el curso natural de las interacciones, en una entrevista informal que ocurre como parte del desarrollo del

trabajo de campo, difícilmente separable de la observación participante. Durante la entrevista conversacional informal (por supuesto sin grabadora), las personas entrevistadas puede que incluso no adviertan que están siendo entrevistadas. El entrevistador maneja mentalmente una lista de las cuestiones a investigar, con la suficiente flexibilidad para dejar aparecer cuestiones no previstas en los esquemas, con habilidad para relacionar, escuchar y ayudar a expresarse, sin producir sus palabras, ideas o discursos.

Es quizás el enfoque más abierto y no estructurado para captar la riqueza de información que la realidad analizada implica, especialmente en momentos exploratorios, aperturistas o de entrada en el campo. Manteniendo el máximo de flexibilidad (no únicamente como una pose sino demostrando la cercanía a todos y cada uno de los protagonistas) que permita conseguir información apropiada en cualquier dirección comunicativa. La mayoría de las cuestiones surgen del contexto inmediato, incluso del deseo de las personas de comunicar algunas ideas en tono simpático o de broma.

Este tipo de entrevista suele combinarse con la observación participante para permitir al observador conocer lo que está sucediendo, de modo manifiesto y de modo latente. También se emplean en los casos en que el investigador puede permanecer en la investigación durante algún tiempo y no depende de una única entrevista con un entrevistador que, de no hacerse en un momento determinado, ya no puede producirse[40]. Esa continuidad en el campo y de relación con los actores comunicativos hace posible la validación de la información y la devolución en contextos participativos.

Los datos recopilados con entrevistas conversacionales informales serán diferentes para cada persona o grupo de personas entrevistados. Incluso una misma

[40] No habrá nuevo contacto entre entrevistador y entrevistado.

persona puede ser entrevistada en condiciones espontáneas en diferentes ocasiones, después de diversos acontecimientos y en distintos estados de ánimo.

En consecuencia, las preguntas cambian a medida que el investigador va conociendo más detalles de la realidad que está estudiando, centrándose en aspectos en los que se hace necesario expandir, triangular o generar información cualitativa, de primera mano, buscando nuevas direcciones cuando la información resulta redundante o no aporta nada nuevo. La habilidad y experiencia del entrevistador asumen un protagonismo destacado.

El potencial de este tipo de entrevista es su capacidad para facilitar al investigador información sobre diferencias grupales e individuales ante cambios situacionales (si nos limitásemos a hacer entrevistas estandarizadas o sólo cuestionarios, obtendríamos a lo sumo, una fotografía del momento, haciéndose imposible captar posibles cambios en las estrategias de afrontamiento del entrevistado o del encuestado -"otra vez este pesado haciéndome perder mi precioso tiempo"-).

Según E. Ander-Egg la recogida de información con esta modalidad de entrevista evita la introducción de sesgos de información, sin limitar la libertad y la iniciativa del entrevistado.

El problema o principal inconveniente es que requiere de mucho trabajo y esfuerzo recoger información sistemática, y aún así no está garantizado que se consiga. Para ganar en información y en validez hay que multiplicar los lugares y ocasiones de conversación, generar de los protagonistas perspectivas dinámicas -fluidas, rápidas-, formular preguntas espontáneas, evitando introducir juicios de valor o interpretaciones de la situación que corresponden a los entrevistados, no al entrevistador que debe dejar hablar sin producir el discurso del entrevistado.

Entrevistas grupales (entrevistas fotográficas[41]).-

Las entrevistas grupales no son discusiones, son entrevistas; no forman sesiones preparadas para la resolución de problemas o conflictos sino que se busca información cualitativa en contextos sociales (organizacionales, en las evaluaciones presentadas) donde las personas pueden considerar sus propios puntos de vista en el contexto de los puntos de vista de los otros.

En el ámbito de grupos focalizados en los que las personas se conocen, no se puede garantizar la confidencialidad, de manera que pueden aflorar conflictos, bloqueos fuertes, diferencias de estatus o de grupos de referencia. Bien desarrollada, esta técnica puede facilitar información sobre los resultados y los impactos de determinados modos de proceder, identificando modos alternativos de relación. Las entrevistas grupales son el germen del socioanálisis, de las técnicas asamblearias, características del paradigma sociocrítico.

Para recoger información grupal sobre aquello que se desea conocer se precisa de un guión previo de preguntas concretas que hagan fluir los puntos de vista de los participantes sobre los problemas principales, su actitud ante ellos y posibles alternativas de solución, en escenarios evaluativos.

Entrevistas de intereses compartidos.-

La finalidad es similar a la que justifica el empleo de las entrevistas grupales, pero la condensación y el cruce de discursos no la realizan los protagonistas, sino el investigador, en un estadio posterior al de producción individual de la información con un guión común para cada uno de los miembros constructores de la realidad. De hecho,

[41] Véase el apartado dedicado a las experiencias metodológicas en Sociología Visual.

y coincido en ello con Ander-Egg, la información que se obtiene en una reunión de trabajo es diferente a la que se consigue de la totalidad de los miembros que la integran, considerados individualmente.

Esta versión de la entrevista se ha convertido, con este presupuesto, en la técnica central en el caso de la evaluación organizacional del voluntariado Claver, para la obtención de información contrastable sobre instituciones.

Con ella, se trata de confrontar, por medio de un guión de la entrevista similar en todas las ocasiones[42], cómo difieren las perspectivas y las formas de ver las mismas situaciones dentro de un grupo, una organización, una asociación, un colectivo, para conocer dónde se producen las mayores diferencias, en qué variables, en qué existe consenso y en qué serias diferencias, muchas veces, en el seno de grupos aparentemente cohesionados y con grupos unidos, existen muchas más notas discordantes de las que se nos muestran aparentemente.

Esta técnica mejora en sus potencialidades cuando resulta triangulada con técnicas de devolución de la información y con entrevistas grupales con los mismos participantes entrevistados individualmente o con otros miembros de la organización, completando el ciclo informativo del proceso de evaluación.

[42] Diseñado específicamente para cada contexto evaluativo.

C) GRUPO DE DISCUSIÓN

Su diseño persigue captar el espectro de alternativas de discursos emitidos por los sujetos sobre una realidad concreta. El grupo de discusión busca la homogeneidad primaria (cierta comunalidad) y la heterogeneidad secundaria (diversidad de discursos posibles). Su análisis se refleja en el diseño elaborado de mapas grupales que pueden romper o no esa comunalidad estructural.

La materia prima son los discursos, las prácticas de los sujetos en situaciones sociales (desde una perspectiva etnometodológica y pragmática del lenguaje que comparte aspectos de Goffman y Bourdieu) con sentido práctico, reflejo de las interacciones. A esto hay que añadir que los textos son medios de conocimiento y objetos de estudio que incorporan dos dimensiones del lenguaje:

- semántica (decires): aquello que se dice, con dos componentes, uno referencial que designa cosas e informa de opiniones vertidas sobre determinada realidad cristalizada; otro estructural, que relaciona unas cosas (representaciones de signos, por ejemplo) con otras y nos acerca al universo ideológico de los sujetos;
- pragmática (haceres[43]): lo que hacemos, las palabras construyen realidades, transforman reflexivamente la realidad.

La unidad de análisis, parte de considerar los discursos como hechos externos (acciones humanas o acontecimientos) en ámbitos socioespaciales determinados, sobre problemas sociales estudiados, desde enfoques crecientemente complementarios de observación a los que añadimos discursos de los protagonistas.

En el grupo de discusión el fin es la producción de un discurso que servirá de materia prima para la interpretación y el análisis; la eventual transformación del grupo o de sus miembros es sólo un medio para ello, de ahí la importancia de una buena

[43] MARTÍN CRIADO, E. (1998).

selección de las personas que van a tomar parte en el grupo, evitando el excesivo peso o descompensación de los discursos.

Las técnicas cualitativas o estructurales -entre las que se cuenta el grupo de discusión-, son una forma de aproximación empírica a la realidad social específicamente adecuada para la comprensión significativa e interpretación motivacional profunda de la conducta de los actores sociales en su orientación interna (creencias, valores, deseos, imágenes preconscientes, etc.). De ahí la adecuación de las técnicas cualitativas[44] de investigación de los discursos como técnicas de participación para el estudio y orientación de las conductas de grupos de personas con mayores o menores dimensiones. Los discursos psicosociales se presentan como imágenes socialmente producidas, símbolos de estatus y de pertenencia a grupos (en este caso dinámicas organizacionales).

La estructura simbólica del discurso, que subyace a la organización en una discusión de grupo, reproduce así la estructura motivacional de los grupos de referencia -el sistema de valores- que orientan la conducta en una situación social u organizacional determinada[45].

A priori la utilización de esta técnica de investigación supone el manejo de los siguientes elementos:

- diseño;
- formación del grupo (producción del contexto situacional y existencial);
- funcionamiento del grupo: producción del contexto convencional o lingüístico;
- análisis e interpretación del discurso de grupo: aplicación del contexto organizacional a los discursos expresados en grupo, para mostrar las representaciones colectivas sobre la problemática fijada por la investigación;

[44]Ibídem, 168.
[45]Ibídem, 169.

Selección de participantes

Los actores son escogidos de acuerdo con su (supuesta) capacidad de interactuar de manera que produzcan discursos relacionados en la situación de interacción "controlada", pero también refleja situaciones características de la vida cotidiana (no controlada). Las muestras se deciden articulando cinco ejes de selección principales, clase social, edad, género, grupo convivencial[46] y grupo ecológico, socioespacial o territorial (hábitat). Todos estos ejes para decidir los criterios de selección de participantes giran alrededor de las posiciones sociales estructurales.

De nuevo la representatividad no es estadística, de naturaleza probabilística, no pretende reproducir ni sustituir el todo (la estructura). Lo que se busca es saturar los discursos posibles en todas su diversidad, los espacios sociales en los que la realidad queda estructurada y cambia, asumiendo un empiricismo concreto, una representatividad significativa y estructural (L. E. Alonso, 1998: 106).

Actuación de los sujetos en relación con la técnica

Implica el papel de los sujetos en la investigación. El discurso es provocado en principio por el investigador (por medio de la propuesta del tema) pero, a partir de esa guía deja expresarse libremente[47], con la ayuda o no de un "colaborador" infiltrado.

Con las técnicas abiertas, los investigadores no fijan ni saben de antemano lo que los sujetos van a decir, cómo va a ser la estructura de la información o el contenido.

---

[46] Étnico, por ejemplo.

[47] En el caso del cuestionario o encuesta, el investigador impone el significado de la respuesta al definir de antemano lo que va a significar esa respuesta (interpreta *a priori* cuál va ser la interpretación del encuestado, entre las alternativas pre-vista por el investigador).

D) MAPAS

Mapas de relaciones (automapas de redes).-

"...Cada individuo está atrapado por una red de relaciones sociales, hay puntos del espacio-tiempo que nunca atravesará, en la medida en que está implicado en relaciones de exclusión, y en todo caso la probabilidad de atravesar uno u otro punto queda afectada por las relaciones que le clasifican. La mayor parte de los individuos quedan confinados durante toda su vida en su 'creodo' o camino necesario..." (J. Ibáñez, 1985: 151)

Algunas claves introductorias para el análisis de relaciones / automapas de redes (perspectiva estructural)

La lógica de aplicación de estas técnicas parte del supuesto de que todo sistema social está formado por un conjunto de relaciones sociales que tienden a constituir redes, que se pueden reconstruir con la participación directa o indirecta de los actores implicados y que facilitan información de gran interés para el sociólogo y para el evaluador.

Esta técnica parte de la aproximación teórica -sociológica- según la cual el comportamiento de los individuos puede explicarse como resultado de su participación o de su aislamiento en relaciones sociales estructuradas, caracterizadas por unas claves contextuales muy importantes -desde el punto de vista investigador- que hay que manejar y conocer[48].

Este tipo de análisis guarda un paralelismo central con distintas formas de afrontar las estrategias organizativas (inter e intra organizaciones) más próximas al atomismo (individualista-atomista) como actores individuales que actúan y toman decisiones sin contemplar la incidencia o la posible colaboración con otros actores, o más próximas a un enfoque social, grupal o cooperativo.

[48]En el contexto más amplio de las Sociologías interpretativas.

El actor social (como grupo, como interacción o individualmente) está inmerso en un contexto social. En consonancia con este presupuesto sociológico inherente al análisis de redes, se parte de la idea de que cualquier actor participa (en mayor o menor medida, con distintos objetivos y finalidades...) en un sistema social plagado de interacciones (con mayor o menor continuidad en el tiempo, cíclicas, programadas o espontáneas) del cual participan muchos actores distintos (no únicamente los más evidentes y fácilmente identificables), en distintos planos o niveles (con distinta capacidad de afectación, de expresión y para hacerse oír) que se convierten en puntos de referencia positivos o negativos, a seguir, imitar o de los que desmarcarse o a evitar.

En consecuencia, la naturaleza y cualidad de esas relaciones de unos actores con otros afectan a las percepciones, creencias, actitudes y acciones (comportamientos) en todas las direcciones y en todos ellos.

Como investigadores, sin prejuzgarlas, buscamos las dinámicas de interacción y las pautas de relación, las regularidades, bien sean participativas o aislacionistas (endogámicas), atendiendo a la estructura global de las redes (radiografía contextual sociológica de situación), sin descartar otros elementos de la red ya existentes (que escapan a esta primera radiografía) o que puedan generarse[49].

Otro presupuesto clave es que los procesos sociales y el comportamiento social pueden ser explicados en relación con la red de relaciones, valga la redundancia, que conectan (o que inhiben u obstaculizan la relación) a los actores, en contextos de reparto y distribución diferencial de competencias, modos de gestión o disposición de recursos en el contexto de las reglas actualmente definidas.

[49] Una vez más la interacción y los determinantes contextuales dan las claves interpretativas a tener en cuenta.

Cualquier enfoque sociológico considera que el medio social puede ser explicado en términos de pautas y regularidades en las relaciones entre unidades en interacción. En consecuencia, hay que incluir en el análisis conceptos e información acerca de las relaciones que se producen entre esas unidades.

Nos interesan tanto los lazos relacionales como los atributos, las características y las peculiares definiciones de la situación de los distintos actores protagonistas, que hacen posibles u obstaculizan dichos lazos. Esta técnica es clave para retroalimentar conceptos y marcos teóricos interpretativos y constructivistas.

Como mínimo (sin prejuzgar aquello que el trabajo puede mostrar -aunque siempre una parte parcial de la realidad-) los lazos de relación entre actores o unidades incluyen transacciones de recursos, de apoyo, de información, de oposición, de colaboración de incomunicación y estererotipia (prejuicios, lazos débiles estereotipados, anecdóticos...) entre los actores o partes interesadas.

Nos interesan las características y las definiciones de la situación como grupos, como parte de una realidad más amplia que implica la interacción y el juego dialéctico entre esas definiciones (con la incidencia de las distintas relaciones de poder y capacidades para incidir en la reproducción o transformación de la situación o situaciones imperantes), de las relaciones entre los actores, existentes o no, posibles o interrumpidas, favorecidas u obstaculizadas, cómo potenciarlas o cómo reproducir las existentes.

En los contextos investigadores que lo permitan, es recomendable combinar la expresión gráfica de las relaciones con los discursos de los participantes sobre las relaciones expresadas gráficamente, en dinámicas semejantes a las aplicadas para el desarrollo de entrevistas fotográficas. En ambos casos estas técnicas ayudan a asumir

el rol de investigadores como sujetos del proceso y facilitadores de conocimiento, de segundo orden, que nos planteamos la observación pensando en las consecuencias de ella para el resto de actores comunicativos. Nos situamos en una de las intersecciones entre grupos sociales diferentes, y por tanto capaz de encontrar diferencias y ángulos especiales a base de mantener lazos con identidades sociales diferentes. Los contenidos subjetivos del fenómeno humano forman parte de la realidad estudiada, y por ello constituye el objeto mismo de la investigación.

En este marco se redefine la objetividad como resultado de la intersubjetividad, así como de la subjetividad y la reflexividad, que se convierten también en criterios de validación del trabajo sociológico (Galtung: 1995, 143).

El procedimiento metodológico construido para el análisis de redes en contextos evaluativos, se reproduce íntegramente en el anexo metodológico-empírico (página 115).

Mapas cognitivos (mapas conceptuales).-

Claves introductorias para análisis de mapas cognitivos (mapas conceptuales)

Se fija en los peculiares modos de expresar diferencialmente un mismo espacio vivido, sentido o no como propio, que produce satisfacción o insatisfacción, que se relaciona con lugares en los que se está presente por obligación o por devoción, o que se consideran cotidianos o, por el contrario, problemáticos o repulsivos. Las personas, como agentes inmersos en un mundo social, definimos personal y socialmente las situaciones en las que nos encontramos.

Esta técnica gráfica nos ayuda a interpretar el espacio circundante según intereses, motivos, deseos, aspiraciones, convicciones o compromisos grupales (igual que ocurre en los mapas de redes). En resumen, interpretamos posibles formas de

afrontar desafíos, basándonos en la interpretación subjetiva que de sus acciones hacen sus creadores, que muestran la predisposición psíquica del actor, en relación con elecciones, actitudes, decisiones o adhesiones.

Al igual que los mapas de relaciones, los mapas cognitivos o conceptuales también se combinan, para ganar en capacidad explicativa y para validar la información con los actores protagonistas con los discursos de los participantes sobre las relaciones expresadas gráficamente.

La aplicación de esta técnica consiste en materializar en el plano bidimensional la expresión de espacios vividos (organizativos, de interacción[50]), por parte de un número representativo de actores[51], en forma de mapas gráficos dibujados por medio de una serie de instrucciones o códigos mínimos, propuestos por el investigador.

Los participantes, si la dinámica transcurre favorablemente y se logra eficiencia comunicativa, trasladarán sus imágenes mentales sobre el espacio que habita, su movilidad espacial, la satisfacción o insatisfacción con los equipamientos -en un contexto organizativo, o los equipamientos públicos de consumo colectivo-, sus patrones y ámbitos de relación, además de su conocimiento o desconocimiento.

En una versión más compleja, también facilitan de información sobre esquemas cognitivos y modos de categorización, más elaborados que los que se aprecian simplemente con el lenguaje, una serie de variables de control conocidas (grupo de edad, nivel de estudios de género, estatus socioeconómico, sociocultural o socioeducativo, etc.) facilitan información relevante que permite extraer conclusiones significativas y elementos de diferenciación con mayor o menor grado de conceptualización.

---

[50] Confortabilidad o no en lugares sociales, organizativos, que favorecen la valoración expresa o simbólica de los protagonistas.

[51] Para captar en la medida de lo posible la diversidad subyacente.

Los mapas cognitivos nos ayudan a contextualizar la situación socioespacial, especialmente en relación con equipamientos de consumo colectivo, la satisfacción o insatisfacción de necesidades individuales y/o grupales, y muchos otros aspectos valorativos, simbólicos y expresos.

La complejidad no es menor, dadas las dificultades para alcanzar categorías cartográficas validables intersubjetivamente.

Siguiendo a Rodwin (VV.AA., 1992a: 53), *a priori*, vamos a encontrarnos, para el análisis, esquemas preconcebidos sobre distintos tipos de mapas:

a) Secuenciales:

- fragmentados: con densidades discretas y aisladas entre sí
- en cadena: desde uno o varios centros de encadenamiento
- en circuito: con varios centros de origen o atracción
- hilado en malla

b) Espaciales:

- disperso: multipunto
- mosaico: articulado
- relacionado: relaciones claramente identificables
- en red: única o múltiple

La dinámica práctica de aplicación de la técnica, una de las posibles, consiste en facilitar una hoja tamaño A3 a los participantes solicitando que traten de expresar gráficamente aspectos de su vida cotidiana con expresión socioespacial, del tipo actividades, prácticas, lugares, simulando que han de explicar esa vida cotidiana a un conocido, con una perspectiva a vista de pájaro[52]. La duración aproximada de la

[52] Concretamente se ha aplicado con jóvenes de secundaria, a propósito de prácticas de ocio, de los municipios de Alicante y Villena.

elaboración es de 25 minutos y, en la misma dinámica, en la otra cara de la hoja, los participantes dibujan también sus mapas de relaciones.

En ambos casos, para facilitar las posibilidades expresivas, se permite y recomienda acompañar los mapas de expresiones o frases cortas que faciliten claves interpretativas sobre el significado de sus formas de expresión gráfica o conceptual y hacen posible la explotación de los esbozos del mapa.

E) TÉCNICAS DE SOCIOLOGÍA VISUAL

La utilización de estas técnicas es complementaria con el enfoque epistemológico y práctico general puesto, responde a la misma dinámica investigadora, a la aproximación a los datos observacionales y a la diversificación de técnicas de producción de información, esto es, los datos visuales complementan y aumentan el volumen y la calidad de la información que encontramos en el lenguaje como unidad y fuente de análisis en investigación social (lenguaje visual, corporal, etc...). Y no sólo eso, en sus potencialidades materializables, contribuyen a desarrollar la aplicación teórico-empírica de las Sociologías Interpretativas, entre ellas, la Etnometodología, del paradigma de la reflexividad y de la participación de los objetos evaluados como sujetos evaluadores. Ejemplifican, en definitiva, la conexión de la teoría de la realidad con los métodos.

Metodología visual: claves introductorias para la utilización de imágenes en investigación social

La materia prima son palabras y las imágenes, en la medida en que ambas requieren de otras evidencias o formas de comunicación, relacionadas de forma inherente, y mejoran nuestra capacidad y posibilidades interpretativas. Estas técnicas, hacen accesibles observaciones creativas a productos icónicos y textuales.

Los textos, como comunica Octavio Paz[53], crean imágenes y reconstrucciones de segundo grado, visiones del mundo realizadas por sujetos en el mundo social de la vida cotidiana, con A. Schutz. Si asumidos ese presupuesto, concederemos relevancia comparativa a la vía sociológica del tratamiento de imágenes/texto, de nuevo[54] en su materialidad social ligada a:

- las condiciones sociales en que se construyen los textos y las realidades sociales;
- las formas simbólicas que envuelven acciones sociales tienen carácter comunicativo mediador tanto de experiencias como de necesidades sociales;
- las producciones significativas generadas, construidas y producidas por los sujetos en forma de discursos, imágenes, relatos, representaciones, etc., en diálogos y contextos situacionales (indexicalidad etnometodológica y definición de la situación de las sociologías interpretativa), por supuesto sociales e históricos;

Los intercambios comunicativos sintetizan puntos de vista de sujetos en elementos temporales, sociales y referenciales. Los productos icónicos y textuales expresan un carácter simbólico de la realidad, dado que los sujetos crean representaciones simbólicas sobre ella.

Las imágenes se definen así como condensaciones que se articulan en representaciones simbólicas y/o figurativas, que llegan hasta el investigador en forma de mensajes icónicos. Por simbólico se entiende las proyecciones intelectuales -pero también afectivas- de los sujetos sobre las realidades sociales.

Los marcos analíticos y el contexto pueden ser más accesibles para el observador, en los términos en los que me he expresado en la presentación de la

[53] Citado en ALONSO, 1998.
[54] Como en el caso de los mapas de redes o de los mapas cognitivos, entre otras técnicas.

estrategia de afrontamiento del proceso investigador que bebe de fuentes como la Etnometodología, el Interaccionismo Simbólico o la Investigación Acción Participativa, como contribución, también de los propios protagonistas y participantes constructores de la realidad.

En consonancia, la recopilación de datos se realiza sobre escenarios, situaciones, eventos, siendo una metodología especialmente útil para obtener datos en condiciones naturalistas, adoptando el rol de observador participante. Si se consigue la complicidad de los protagonistas y se evita (se negocia) la reactividad de estas técnicas, el rango de aplicaciones que ofrece es amplísimo.

Una vez recopilados se produce la interpretación de los mismos, en la que se ha de tener muy presente la incidencia de aspectos como las muestras (qué se graba o fotografía) y cómo se organiza coherentemente los datos y su verificación (comparándolos con las notas de campo), con qué sistemas mínimos de codificación (modelo de análisis etnometodológico-interpretativo de la conversación, del discurso, de los datos producidos en interacción social), entre otras cuestiones que se ha de controlar.

El contraste analítico o evaluativo de la información implicar el trabajo de lectura de las imágenes; las representaciones de imágenes se convierten en datos[55], ideas o hallazgos investigadores, especialmente cuando son triangulados con discursos o textos.

El trabajo analítico e interpretativo realiza una lectura de las imágenes como:

- ilustraciones que ayudan a contraponer la lectura de distintas formas de interpretar;

[55]El ciclo completo del proceso de investigación o evaluación, con estas como con el resto de las técnicas, todos los datos interpretados y analizados recomiendan la devolución activa a los protagonistas para que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo con esas interpretaciones (metodologías y dinámicas participativas de devolución recíproca de información).

- datos contrastables con otras fuentes de datos y, en consecuencia, datos que pueden ser cruzados en los sucesivos informes, en la reconstrucción de eventos, de prácticas o actividades. Las observaciones visuales, son trasladadas a esos efectos a textos o tablas que facilitan su análisis comparado (tanto con otras imágenes como con otras fuentes de datos). En el anexo metodológico (páginas 136-138) se reproduce un intento de matriz de análisis audiovisual empleada en la investigación acción participativa sobre asociacionismo y juventud, con la que se emprendió el diseño, aplicación y el análisis de vídeos (rutas orales), fotografías (entrevistas fotográficas).

Las escalas de observación en Sociología Visual[56] (con referentes visuales), coinciden con el modelo macro-microsociológico de análisis del discurso y de la conversación presentado en el anexo metodológico (pág. 91) en cumplimiento de la triangulación de fuentes de datos de distinta naturaleza pero totalmente complementarios. El siguiente gráfico representa ese enfoque aplicado a la utilización de técnicas de Sociología Visual, buscando nuevamente la articulación entre las dimensiones micro y macro. Estas cuestiones, junto con la modos aplicados de acceso a los datos visuales, por medio de fotografías (los protagonistas realizan sus propias fotografías), entrevistas visuales (algunos de esos protagonistas se convierten en entrevistadores grupales), dinámicas grupales (entrevistas visuales), grabaciones de vídeo y rutas orales.

Obviamente, en todos los casos, hay que negociar explícitamente su uso, no todas las personas están dispuestas a la utilización de estas técnicas y se apela a la deontología del investigador.

[56] Aplicadas en el contexto de una i.a.p. sobre participación y asociacionismo juvenil

Se trata de enriquecer las observaciones con la investigación basada en imágenes que contribuyen de forma muy importante a disponer de información cualitativa de primera mano.

Otro punto más a favor de la utilización de estas técnicas de investigación social es que introducen la posibilidad de lograr la implicación de las partes interesadas, atraídas por la idea de colaborar con la cámara de fotos, de sentirse protagonistas de la investigación, de que se cumplan en la práctica los objetivos investigadores de los que son informados, incluso en actividades de investigación-formación para retroalimentar la participación. Esta prevista constituye no sólo un ejercicio formativo que expande el modo de utilizar estas técnicas y los conocimientos necesarios, sino también una modalidad para abrir la red e implicar a protagonistas en el proceso investigador, reduciendo la distancia entre sujeto y objetos de conocimiento.

F) ENCUESTAS (COMBINACIÓN DE LOS PARADIGMAS POSITIVISTA Y HERMENÉUTICO-INTERPRETATIVO) / "ENCUESTAS ETNOMETODOLÓGICAS".-

En ninguno de los diseños se ha empleado la técnica de la encuesta como único instrumento de producción de datos para evaluar. En consecuencia, la utilización cuantitativo-distributiva siempre ha sido triangulada con técnicas cualitativas de investigación social y, derivado de aproximaciones teóricas hermenéutico-interpretativas, se ha reelaborado el cuestionario con cierta "apertura" para superar la aproximación reduccionista de los cuestionarios cerrados y estandarizados[57]. La

[57] En el anexo metodológico aparece el caso de la investigación sociológica sobre juventud en la que se plasma e inspira esta estrategia de afrontamiento que combina la triangulación cuantitativo/cualitativo, la aplicación del enfoque intepretativo-hermenéutico a la encuesta, especialmente en triangulación con las entrevistas grupales cualitativas.

conexión entre las técnicas cualitativas y el diseño etnometodológico del cuestionario, es decir, abierto a los modos de construcción de la realidad, tal y como la experimentan los propios actores protagonistas, en su propio lenguaje. Concretamente un cuestionario estandarizado, semicerrado, que incluye preguntas abiertas para retroalimentar los contenidos y aportaciones que sin duda, escapan a la codificación pero tiene relevancia interpretativa, facilitando la conexión con la aproximación cualitativa desde el cuestionario mismo.

El cuestionario ha sido considerado como instrumento de acercamiento a la realidad de acuerdo con técnicas exploratorias previamente aplicadas y realizando pretest para el diseño y redacción. Los criterios de evaluación han canalizado el diseño de los cuestionarios, en los casos de la evaluación del Centro Loyola, voluntariado Claver, entre otros.

La operativización de las variables resultantes del análisis cualitativo previo, y la dimensionalización que facilite el tratamiento estadístico, son elementos clave para el diseño del cuestionario, junto a la realización de pretests con los borradores de encuesta para distintos sujetos, por categorías sociológicas como grupo de edad o género.

Las preguntas e items que fundamentan el contraste evaluativo posterior incluyen alternativas de respuesta dicotómicas, categóricas, de respuesta múltiple, diferencial semántico, escalas de medición de actitudes, y otras, sin olvidar preguntas filtro según franjas de edad, cierres, controles de robustez y mantenimiento de criterios, siempre con la finalidad de convertir enunciados teóricos abstractos en conceptos con dimensiones determinables (puente entre las demandas sobre la evaluación y la recogida de información desde los propios protagonistas).

El cuestionario se ha convertido en soporte para que los indicadores a través de los cuales el actor social encuestado identifica objetos significativos que llegan al sociólogo en forma de objetos identificables y hechos significativos, siempre respetando la correspondencia entre la escala de medida y los objetos o hechos observados e interpretados, teniendo presente el carácter temporal de todo objeto y hecho sociocultural y, por supuesto, del momento de recogida de la observación.

Con la construcción de esta técnica, se ha pulsado el punto de vista del actor, expresado por medio de las categorías lingüísticas y de sentido que utiliza para describir y clasificar observaciones y experiencias, con el propósito de acercarlas a las categorías lingüísticas y de sentido que como observadores -científicos sociales- para describir y clasificar observaciones, respuestas y representaciones gráficas sobre el escenario social.

El presupuesto básico de utilización de esta técnica es que existen reglas normativas que dirigen la percepción y la interpretación que de su propio medio social tiene el actor y las normas metódicas y teóricas que dirigen la percepción y la interpretación del observador sobre el mismo medio de objetos.

En cada caso se expresará el diseño muestral[58], el tipo de muestreo (aleatorio, intencional, por cuotas), el marco muestral, el tamaño de la muestra, el nivel de desagregación, las estrategias de afijación y ponderación de la muestra.

[58] Específicamente en el caso de la investigación sociológica sobre juventud ("evaluación ex – ante").

G) TÉCNICAS BIOGRÁFICAS (HISTORIAS DE VIDA Y TÉCNICAS DE REFRENDACIÓN DE TEXTO).-

Las técnicas biográficas y las autobiográficas, en sus modalidades individuales o aplicadas en contextos grupales, también constituyen unas herramientas de intermediación metodológica de gran utilidad tanto para la indagación sociológica como para la evaluativa, para interesa obtener información por medio de la narración e interpretación que efectúan las personas sobre determinados aspectos de la realidad social que han vivido y viven. Sin embargo, hasta aquí puedo llegar, a plantearlo como hipótesis de trabajo para futuras aplicaciones y la apertura de líneas de investigación metodológica, dado que a pesar de haber trabajado teóricamente estas técnicas con la lectura de autores como Jesús de Miguel y Bernabé Sarabia, no dispongo de experiencias concretas de aplicación de las técnicas en contextos investigadores reales, como si ocurre con el resto de técnicas justificadas en este diseño metodológico.

H) OTRAS ALTERNATIVAS PARA AMPLIAR EL ESPECTRO DE POSIBILIDADES METODOLÓGICAS.-

Tampoco va ser objeto de tratamiento específico la utilización de estas alternativas, pero sí que he optado por incluir la información para completar el ciclo de presentación de herramientas en el "supermercado" de la metodología. Merecerían tratamiento específico como diagnosis evaluativas y en las conclusiones abiertas de haber podido presentar como uno más de los ejemplos evaluativos de enfoques o perspectivas de evaluación, un modelo dinámico de evaluación de acciones-proyectos de cooperación para el desarrollo, elaborado tras una experiencia como técnico en cooperación internacional para una agencia internacional de cooperación (en una Oficina Técnica de Cooperación en un país del Sur) y del trabajo evaluativo a lo largo

de todo el ciclo de evaluación del proyecto. La imposibilidad de dar tratamiento público en un documento de tesis doctoral a datos que no lo son (públicos) sin autorización expresa de la Oficina Técnica de Cooperación (que no se ha obtenido) reduce la aportación a esta reflexión metodológica, a la presentación esquemática del enfoque evaluativo (como un diseño más) en el apartado de conclusiones y con una referencia más en el anexo metodológico[59] a propósito de la "memoria preproyecto de investigación: maestría en cooperación internacional al desarrollo y acción humanitaria" "Maestría en Cooperación al Desarrollo y Ayuda Humanitaria, Universidad de la Rábida (Huelva)". Este tipo de modelos, sin rechazar la utilidad de la *lingüa franca*, del EML (Enfoque del Marco Lógico) tratan de transcender las limitaciones identificadas en el modelo "universal" de referencia.

Las fuentes pueden consultarse de manera más amplia en bibliografía en castellano e inglés sobre enfoques de seguimiento y monitorización, en evaluación participativa. Autores como Ignacio Gallego[60] o Irene Guijt (desde Irlanda, Guijt, 1998) concentran la utilidad de la innovación metodológica en una fase específica del ciclo del proceso de evaluación, el seguimiento de la ejecución de los proyectos ya en curso. Mi apropiación de esas aportaciones creativas expande la utilización de estas técnicas a lo largo de todo el ciclo del proceso evaluativo, el análisis de la realidad[61] (evaluación ex-ante, de necesidades), por supuesto el seguimiento, y también para la evaluación ex -post, la evaluación final de los resultados obtenidos.

Todas las técnicas, prácticas en el sentido expuesto aquí, que trabajan son participativas, mayoritariamente cualitativas, se acercan al paradigma de la reflexividad, e incluyen una expresión gráfica, visual, todas ellas de aplicación, a mi

[59] Donde se bosquejan rasgos generales perseguidos con los enfoques evaluativos, pág. 171

[60] Investigador del Instituto Interuniversitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC) de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). GALLEGO, (1999), 103-135.

[61] Común a diseños evaluativos o de investigación social.

juicio, evaluativo, perfectamente triangulables con las técnicas propuestas y empleadas en este diseño:

- matriz revisada del Marco Lógico: de aplicación mucho más flexible que la propia de la evaluación estándar de proyectos de cooperación internacional para el desarrollo;
- análisis de acontecimientos críticos: históricos o construidos, en contextos organizativos evaluables;
- rankings de riqueza o bienestar: útiles para la puesta en práctica de programas (evaluación formativa);
- matrices de clasificación y puntuación: con claros paralelismos con el proceso evaluativo, convierten a cada sujeto en evaluador y puntuador;
- hojas de información;
- diagramas de Venn, diagramas institucionales y
- diagramas de redes (semejantes a los mapas de redes);
- mapas;
- diagramas de flujo / flujogramas de procesos (evaluación de procesos);
- diagramas de sistemas (objetos de evaluación de realidades entendidas como sistemas;
- transectos históricos: con ciertos paralelismo con las rutas orales de sociología visual.

La experiencia propia, en la fase de análisis de la realidad, me lleva a ampliar la batería de alternativas mencionando:

- la técnica de los grupos nominales para evaluar necesidades y
- la técnica DAFO (con un ejemplo en la IAP), en procesos participativos de identificación (análisis de problemas, objetivos y oportunidades de desarrollo).

PARTE IV:

ENFOQUES EVALUATIVOS E INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA (DOMINIO EMPÍRICO)

PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS

CAPÍTULO 5:

"EJEMPLOS EMPÍRICOS DE EVALUACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA"

5A) EVALUACIÓN PSICOSOCIAL (VOLUNTARIADO CLAVER)

5A.1) DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN DE BARRERAS/INCENTIVOS A LA INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL

1.1 Origen, campo de actividad y caracterización de la organización.-

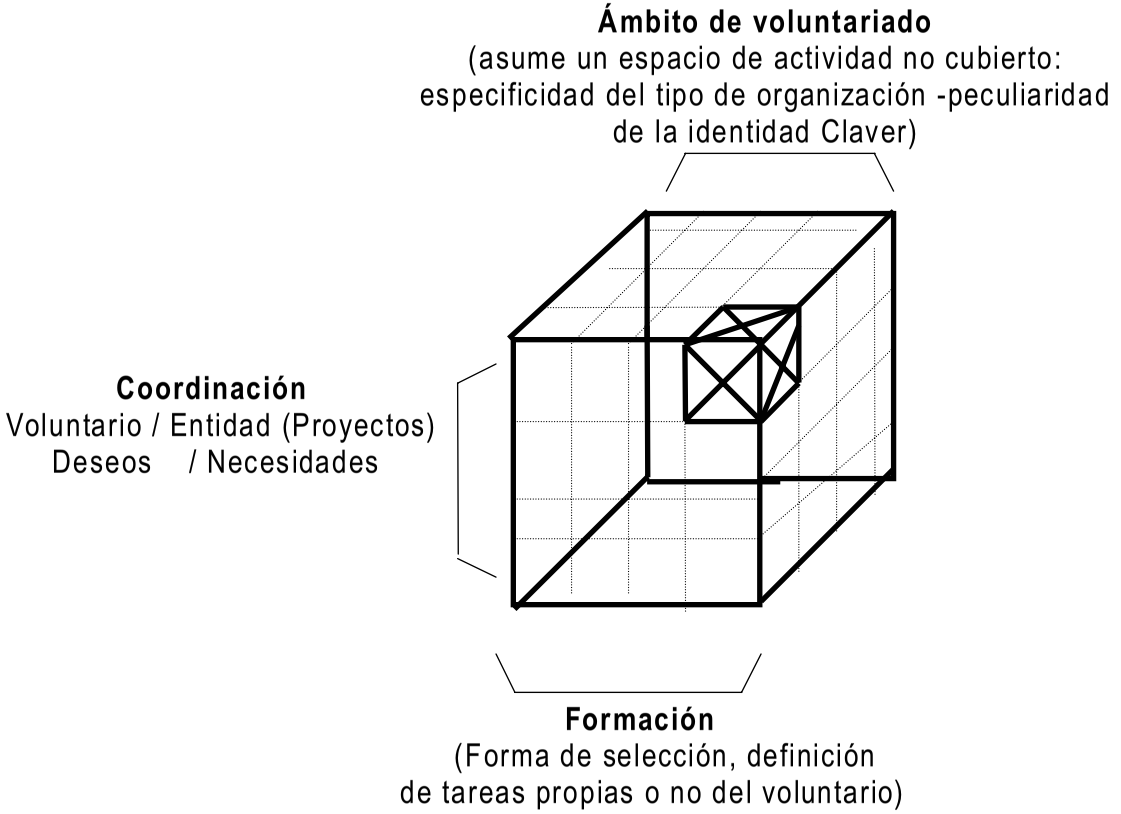
Aquello que en el transcurso de la evaluación se constituyó como el "Voluntariado Claver de Alicante" surgió inicialmente por la iniciativa de entre unas 12 ó 14 personas que habían sido voluntarias o que habían tenido relación con tareas de voluntariado. Esa experiencia y el contacto que existía entre ellas a través del Centro Loyola de Alicante, hicieron surgir en ellos el objetivo de consolidar una organización de voluntariado social en la ciudad de Alicante.

El objeto de evaluación (el marco evaluativo) era una organización sin ánimo de lucro, de pertenencia voluntaria, que en una fase inicial se dedicó a debatir, reflexionar y a buscar un modelo de organización que fuese asumido por el grupo, dada la especificidad de su "producto" u "oferta", "campo de actividad" o como quiera denominarse. La organización Claver junto con el voluntariado de la E.U. de Trabajo Social constituyen[1] las dos únicas organizaciones dedicadas al voluntariado social, esto es, aquellas trabajan en proyectos sociales nutriéndose de las aportaciones de voluntarios; su finalidad en sí misma no es organizar el voluntariado, por el hecho de no disponer de proyectos propios; en la práctica incorporan el voluntario en las tareas y proyectos de entidades que sí los tienen y con las que se colabora (véase gráfico nº 1).

[1] En el momento en que se elaboró el informe de evaluación.

Gráfico nº 1: Morfología tridimensional del "producto Claver"

La tarea: "consolidar un nuevo concepto de organización de voluntariado social".



Su primera aparición como organización se produjo el 5 de diciembre de 1994, día del voluntariado, con un puesto expositor en La Explanada de España en Alicante. A raíz de esa participación en el citado foro, la organización entró en contacto con los primeros voluntarios.

Posteriormente, la incipiente organización respondió a la oferta de integración en el Voluntariado Claver, un conjunto que aglutina en el ámbito nacional a varias organizaciones de voluntariado social (Claver Madrid, Claver Valencia, Claver Badajoz, Claver Murcia y Claver Alicante); tras un debate interno, se consideró que adherirse a ese conjunto de Centros era compatible con la autonomía de la organización y se optó por la incorporación y la asunción de sus estatutos.

En cumplimiento de esos estatutos se compuso una Gestora con presidente, vicepresidente, consiliario y vocales, que funcionó durante más de un año. En abril de 1996 se constituye la primera Junta Directiva.

En cuanto a la relación con otras entidades e imperativos estatutarios. La pertenencia a Claver, obliga a asumir unos estatutos que se acompañaron en la solicitud de constitución de la organización ante el Ministerio del Interior; estos estatutos, sin ser excesivamente rígidos, si que imponen unas normas de referencia respecto a la Junta Directiva, el funcionamiento formal y reglamentario de la organización, la obligación de contar con un consiliario de la Compañía de Jesús. Además se tienen contactos y reuniones con Claver Madrid, se aporta fondos a la Junta Directiva Nacional, se acude a la reunión anual de Centros, etc.

En el momento en que se realizó la evaluación, la organización se encontraba en un período de consolidación de miembros, proyectos, captación creciente de voluntarios y búsqueda de fuentes de autofinanciación[2].

[2] Posteriormente al período recogido por la evaluación, la organización se ha convertido en

1.2 Modelo de organización, objetivos y plan estratégico.-

DIVISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EN 5 ÁREAS CON DISTINTAS COMPETENCIAS
Área 1: Captación, acogida, selección y orientación de voluntarios (4 personas).- Esta área es la que inicia el contacto con el voluntario, le informa sobre la organización, los proyectos y entidades con las que se colabora y las normas de funcionamiento Claver. Para esta tarea se cuenta con una ficha estándar para recoger datos sobre identificación, disponibilidad de tiempo, prioridades de campos de trabajo, etc., con el objetivo de adecuar los deseos de los voluntarios a las necesidades de las entidades con las que se colabora. Cada día de la semana una de las personas del área es la encargada de realizar las entrevistas concertadas telefónicamente.
Área 2: Formación (5 personas): es considerada por los miembros como el plato fuerte de la identidad de la organización. Se encarga de organizar cursos y actividades que doten al voluntario de herramientas y refuerzos personales para ejercer su tarea. Para ello se realizan: -cursos de iniciación, -técnicas de relación de ayuda (contando con personas especialistas en la materia, con expertos), -grupos de reflexión, en los que se discute sobre las causas estructurales de la situación social y también participan los miembros de la organización y -evaluación del caso de cada voluntario, comenta su experiencia con el resto (qué le aporta Claver y qué ha aportado a Claver).
Área 3: Seguimiento y evaluación (4 personas). Se trata del único área que, formalmente, funciona de forma transversal, capta y facilita información de y para todas las áreas. El resto funciona, aparentemente, más longitudinalmente. Realiza el seguimiento de los voluntarios y la coordinación con el resto de áreas. Uno de sus miembros ha elaborado *ad hoc* un programa informático para hacer rápida y flexible las tareas de todas las áreas. Varios "tutores", siguiendo unas pautas diseñadas presentan al voluntario a la entidad, concretan la tarea del voluntario en presencia de las tres partes y con distintos tipos de contactos posteriores sigue el comportamiento de la entidad y del voluntario.
Área 4: Relación con entidades y otros voluntariados (2 personas): coordina en el tiempo, da a conocer Claver a las entidades, rellena las fichas de entidad y las fichas de proyecto creadas a tal efecto y se comunica por carta tanto con los voluntarios como con las entidades para planear los términos en que se establecerá la relación al año siguiente (si así se decide).
Área 5: Económica-financiera (2 personas): la organización no cuenta todavía con fuentes de ingresos propias, aspira a conseguir autofinanciación y, en un primer momento, recibe aportaciones del Centro Loyola de Alicante, en cuya área social se incluye. También los miembros asumen algunos gastos menores.

"Voluntariado Social Loyola" y ha pasado a formar parte del Área Social (Solidaridad Social) del organigrama del Centro Loyola de Alicante.

Claver cuenta en la actualidad[3] con 16 miembros en la organización, 75 voluntarios como "recursos humanos", y colabora con cerca de una veintena de entidades de interés social (Nazaret, Residencia Virgen del Remedio, San Rafael AUXILIA, ACOSPA, Proyecto Hombre, CÁRITAS, Alicante Acoge...).

También pertenece a y colaboró en la formación de Nexus, especie de confederación de asociaciones de interés social de Alicante.

De manera más explícita puede hablarse de los objetivos de la organización (como información que facilita la evaluación), de su plan estratégico:

Objetivo general: *consolidar una organización de voluntariado social en la ciudad de Alicante y adecuar los deseos, capacidades y disponibilidades de los voluntarios con las necesidades de las entidades.*

Objetivos específicos:

-Consolidar un modelo de organización consensuada;

-Consolidar la formación del voluntario como objetivo primordial;

-Consolidar la cultura y la identidad Claver;

-Clarificar explícitamente y en la práctica cuáles son las tareas que debe y no debe hacer el voluntario;

-Dentro de la organización Claver, definir un estilo de funcionamiento y aparición de iniciativas propias;

-Lograr medios de autofinanciación a través de la presentación de proyectos de formación a concursos convocados por entidades de crédito;

-Aplicar en la práctica las experiencias adquiridas en el mundo del voluntariado, aprovechando sus potencialidades y advirtiendo contra sus debilidades o utilizaciones perversas, coordinándose con cualquier institución, colectivo o persona que trabaje en este campo;

-Reflexionar sobre y tratar de detectar activamente aquellas bolsas de marginación que estén necesitando el aporte de una mano solidaria.

[3] Abril de 1996.

5A.2) OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Objetivos generales de la evaluación.-

Aplicación a un caso real de los fundamentos teóricos y de las prácticas referidas a unidades de estudio en evaluación y diagnóstico psicosocial. En concreto, se trata de realizar una investigación empírica evaluativa que, por medio de un diseño cualitativo, permita formular un diagnóstico evaluativo acerca de las barreras y/o incentivos a la innovación y de las características proclives y /u obstaculizadoras (inhibidoras) a la adopción de innovaciones o al planteamiento de ideas creativas, en el seno de una organización real y reconocida como tal en su entorno de actividad.

En definitiva, se busca la identificación de la cultura innovadora y de la gestión de la innovación en una organización, evaluando las variables que identifican el contexto organizacional, no a los sujetos ni los resultados de la organización. Como consecuencia, el diagnóstico final será actitudinal, sobre la categorización del pensamiento bien creativo, bien estandarizado, en el seno de la organización.

Objetivos específicos.-

Con vistas a la consecución del objetivo genérico, están ligados a la identificación concreta, operativizada e interdependiente de las *fuentes*, *variables* e *indicadores* y *criterios* (respectivamente) que, a juicio del evaluador[4], son pertinentes para evaluar y diagnosticar las peculiaridades innovadoras y creativas que pueden distinguir a una organización o institución sin ánimo de lucro como el “Voluntariado Claver de Alicante”.

[4] Combinando las fuentes actualizadas en la bibliografía sobre evaluación psicosocial de la cultura de la innovación y el análisis de la realidad específica de la organización evaluada a través de técnicas de investigación social aplicadas en contextos comunicativos reales.

Acercamiento teórico al objeto evaluado y a la realidad evaluable.-

El tratamiento de la variable *creatividad*, inteligencia o pensamiento creativo como propia de la Psicología Cognitiva ha mostrado la dificultad de tratamiento en el campo de la creatividad humana, desde la perspectiva de los procesos cognitivos superiores que, sólo en los últimos años, ha avanzado acuerdos en su fundamentación teórica. Este estado de la cuestión favorece la investigación evaluativa en este estudio de caso. Desde una aproximación cognitiva, se entiende por pensamiento creativo:

PENSAMIENTO CREATIVO: CREATIVIDAD COMO ACTIVIDAD COGNITIVA[5]	
Características de un producto creativo	1 Debe ser original y novedoso, 2 debe ser considerado por la comunidad como valioso e interesante y 3 debe ser un reflejo de la mente de su creador.
Propiedades de la actividad creativa	Johnson-Laird: la creatividad es la actividad cognitiva que produce una nueva forma de ver la situación o de colocar unos elementos para producir algo novedoso, valioso y original. Las tres propiedades esenciales del acto creativo son: 1) el producto (resultados) se forman a partir de elementos existentes pero en una combinación que resulta nueva para el propio individuo o para la sociedad; / 2) satisface criterios preexistentes; 3) no se construye a partir de algún sencillo procedimiento determinista porque el proceso permite libertad de elección.
Definición de obras creativas (Weisberg)	Las obras creativas son aquellas que surgen de una persona que pone en funcionamiento su experiencia personal cuando se enfrenta a un nuevo problema.
Características de las personas creativas	1) inteligencia media o alta, 2) originalidad y fluidez mental, 3) flexibilidad y 4) capacidad para encontrar orden en el caos.

En el caso de este diseño evaluativo como del resto de ejemplos empíricos presentados, el marco teórico evaluativo orienta la aproximación general del proceso evaluativo. La guía teórica aprovecha la teoría de la construcción comunicativa de la realidad psicosocial y focaliza teóricamente la evaluación de la creatividad con los interrogantes hermenéutico-interpretativos (la batería recogida en el marco teórico de

[5]BALLESTEROS JIMÉNEZ, S., (1995), 639-641.

definición de la realidad evaluable) centrales adaptados al estudio evaluativo de la creatividad y la innovación organizacionales. De entre esos interrogantes, son pertinentes los relacionados con:

-el interés etnográfico por la cultura compartida por un conjunto de personas, en nuestro caso el conjunto de significados compartidos, de creencias que configurar el área estratégica de una organización;

-interrogantes etnometodológicos sobre el método, con el que miembros del grupo dan sentido a sus mundos sociales (al mundo social que conforman los miembros de una organización...) embarcados en procesos de construcción de la realidad social a través de nuestros pensamientos y acciones (aunque no se seamos conscientes de ello). Desde este presupuesto, podemos acercarnos a algunas claves de ese proceso de construcción de la realidad por parte de los miembros de la organización, sus relaciones, interacciones, percepciones y otras variables psicosociales. La selección de la metodología y del instrumento responden a esta concepción;

-los interrogantes etnometodológicos se complementan con los adaptados del interaccionismo simbólico (la creación de significados compartidos a través de interacciones, significados que se convierten en sus realidades cotidianas) y de la hermenéutica (las condiciones que acogen actos humano y que hacen posible interpretar sus significados, en nuestro caso el conjunto de funciones, variables e indicadores que pueden caracterizar a una organización como proclive o poseedora de una condiciones que favorecen la creatividad y la introducción o adaptación de innovaciones o bien como inhibidora de dichas innovaciones -caracterizada por unos rasgos que la obstaculizan-). Para interpretar los significados atribuidos se partirá de una operativización lo más concreta posible de las funciones, las variables en las que se manifiestan y los

indicadores más adecuados para caracterizar la organización y emitir un juicio evaluativo y un diagnóstico, respectivamente;

-por último de la Psicología ecológica adapto el estudio de cómo los individuos intentan cumplir sus fines a través de comportamientos específicos en entornos medio-ambientales específicos, fines que ya no exclusivamente individuales sino colectivos.

5A.3) METODOLOGÍA: MUESTRA, MÉTODO, PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Partamos de una de las definiciones de evaluación[6] [7] reproducidas: "evaluar supone emitir un juicio acerca de algo, juicio que dependerá de las expectativas, de las creencias y de los criterios para otorgar importancia del evaluador; el rasgo distintivo de esa tarea se encuentra -respecto a cualquier otra técnica- en emitir un juicio de valor sobre el objeto de evaluación, juicio que aumentará en validez y fiabilidad cuanto más válida y fiable (valga la redundancia) sea la información recogida y analizada por medio de procedimientos rigurosos y sistemáticos". El modelo evaluativo más aproximado, en términos indicativos, es el de Stake, un modelo de emisión de juicios con criterios relativos. No obstante la "perspectiva evaluativa" transciende significativamente ese modelo estándar.

El método empleado ha sido el típico de los diseños evaluativos cualitativos[8], que permite, en situaciones reales, conocer datos y planear formas para su utilización, consiguen dar profundidad y detalle a cualquier investigación, por supuesto también a las

[6]HAWE, P., DEGELING, D., y HALL, J. (1993), 6-7.
[7]ALVIRA MARTÍN, F. (1991), 5-8.
[8]PATTON, M.Q. (1980), plenamente coherente con la teoría de la evaluación y la concepción teórica del objeto evaluado.

evaluativas. En este caso, la modalidad más sensible es claramente la cualitativa para captar aspectos formales e informales, no cuantitativos ni expresamente medibles.

De acuerdo con esta aproximación cualitativa, una vez conseguida la información (siguiendo un protocolo, un registro y unos criterios previamente delimitados), analizar consiste en dotar de orden a los datos, presentarlos de forma rigurosa y clara, mientras que interpretar supone enlazar el significado y la significación del análisis, explicar los patrones descriptivos y buscar relaciones y lazos entre las dimensiones objeto de estudio.

Para documentar la pertinencia de su utilización en este caso, indicar que este tipo de métodos[9] nos permitirá estudiar las variables seleccionadas, casos o eventos con profundidad y detalle. Los datos recogidos no están rígidamente constreñidos ni limitados por categorías de análisis. Por eso, este enfoque es especialmente útil y apropiado para investigaciones acerca de realidades en desarrollo, innovadoras o cambiantes, cuando el interés se centra en mejorar a partir de la evaluación.

Los aspectos técnicos del diseño cualitativo[10] (tan rigurosos como los de cualquier experimento hipotético-deductivo) responden a un plan para la recolección y análisis de los datos, planteando interrogantes como estos y obligando a seleccionar según lo aconsejen las peculiaridades del objeto de estudio:

a) método para la investigación evaluativa: el método empleado ha pretendido ajustarse a los objetivos genéricos y específicos.

Inicialmente, por motivos profesionales ajenos a esta investigación evaluativa creada <<ad hoc>> en el contexto de un curso de doctorado, tuve la oportunidad de realizar una *entrevista abierta*, *no estructurada*, de una hora de duración, con la presidenta de la organización que fue grabada en soporte magnético. Esta entrevista

[9]PATTON, M.Q. (1987), 7-163.
[10]PATTON, M.Q. (1987), 45-69 (cap. III).

generó la información cualitativa básica para considerar esta organización como objeto evaluable (previo consentimiento de los miembros convenientemente informados). Con el volumen de información recogido fue relativamente asequible diseñar la evaluación.

Con ayuda de las fuentes bibliográficas y de la materia que fue objeto de presentación teórica y ejercicios prácticos en las sesiones del curso de doctorado "Creatividad e innovación social. Evaluación y diagnóstico Psicosocial[11]", el evaluador seleccionó las funciones a evaluar, las variables relacionadas con los incentivos y obstáculos a la innovación y a la creatividad en las organizaciones, los indicadores (acerca de esas variables) que permitieran identificar las peculiaridades incentivadoras o inhibidoras en la organización Claver Alicante.

Una vez diseñada la investigación, se construyó un gráfico de registro (gráfico nº3) de la información y el guión de la entrevista con los tópicos a introducir (véase anexo metodológico) para obtener datos con los que cumplimentar ese registro sobre las variables e indicadores operativizados. Ese registro y ese guión se compenetran estrechamente con el instrumento metodológico diseñado, la *entrevista de intereses compartidos*.

La aplicación de la técnica se produjo de forma heterodoxa o *sui generis* aunque considero que esta no es una limitación importante, antes al contrario, el instrumento se ha amoldado a la información producida formal e informalmente por la organización y no al contrario.

La técnica se aplica individualmente a varios miembros de la organización en distintos momentos. En este caso, la dificultad para contactar individualmente con cada uno de los entrevistados seleccionados, la entrevista se realizó simultáneamente a los 5 miembros, aprovechando la reunión de la Junta Directiva del 9/4/96; la información

[11] Impartido por la Dra. Rosario Bagó.

obtenida puede ser calificada como valiosa (todos los sujetos se expresaron y discutieron los temas planteados en un clima agradable e informal -por supuesto también el evaluador- y no estereotipado como suele suceder con las entrevistas más comunes) y todos los miembros valoraron el tipo de entrevista como útil en sí misma.

No se puede omitir el hecho de que al no realizarse las entrevistas individual y separadamente, se perdió la posibilidad de contrastar con mayor fundamento las manifestaciones de los sujetos. Por otro lado, el resto de rasgos que deben caracterizar a una entrevista de intereses compartidos fueron cumplidos rigurosamente (véase la ficha técnica de la entrevista).

Otros métodos secundarios que han servido para inducir aspectos informales relativos a la organización han sido la *observación directa* y la *observación participante*, esta última, asistiendo, previo aviso, a una Junta Directiva y a dos entrevistas de selección de voluntarios.

b) unidad primaria de análisis: organización, de "Voluntariado Claver de Alicante".

c) estrategia de muestreo: el universo de interés es la organización misma, su órgano directivo, la Comisión Gestora que desde el 20/4/1996 pasa a ser Junta Directiva Electa, está formada por 16 personas; todas ellas pertenecen voluntariamente a la organización; de ellas, se ha seleccionado a 5 para la realización de la entrevista, concretamente: 1 M. Pastor, funcionaria de la Consejería de Servicios Sociales, en su calidad de presidenta de la Comisión Gestora y colaboradora en varias de las áreas; / 2 M. Reus, S.J. (Nazaret): consiliario nombrado por la Compañía de Jesús y miembro activo del área 2: formación; / 3 J. L. Albentosa, informático (programador); área 3: seguimiento y evaluación; / 4 O. Millor, estudiante, área 1: captación, selección, acogida

y orientación y área 5 (tesorera); / 5 C. Hernández: área 4, relación con entidades y otros voluntariados.

El muestreo es cualitativo, intensivo (pocos casos, ricos en información) y reflexivo (acude a la evaluación peculiar de los evaluados).

En cuanto a los motivos para la selección de estos miembros de la organización:

-con estos entrevistados quedaban representadas todas las áreas del organigrama;

-fueron los 5 miembros con mayor accesibilidad para el investigador aunque no por ello fue fácil conseguir su disponibilidad;

-la heterogeneidad de las ocupaciones profesionales de estos miembros, aspecto que daba idea de las capacidades percibidas en el seno del grupo, las motivaciones, los posibles orígenes de fuentes de poder, liderazgo...

-la posibilidad única de realizar las entrevistas coincidiendo con una reunión de la Junta Directiva el 9/4/96 a las 20.00 horas (los asistentes conocían de antemano la presencia del evaluador, pero desconocían que se iba a realizar aquel día la entrevista de intereses compartidos, a excepción de la presidenta a la que ya se le habían comunicado telefónicamente los objetivos;

-la identificación de funciones, variables e indicadores condujo a la elaboración de ese mapa de protagonistas, a la selección de las personas y de las actividades (Junta, entrevistas de selección de voluntarios,...) con cuya interacción se iban a proceder a la recogida de datos;

d) ¿qué tipos de datos se va a recoger y a qué comparaciones se les va a someter?; todos aquellos que sean de utilidad para evaluar la creatividad en la organización de acuerdo con los criterios o indicadores previamente elaborados plasmados en el guión de la entrevista;

e)¿ de quién se extraerán los datos, cuándo, con qué instrumentos, cómo se asegurará su calidad?; de quiénes ya se ha especificado en el muestreo, los instrumentos aparecen en los métodos, y la calidad de los datos serán juzgada por los lectores de la investigación cuando comprueben o no la articulación entre la idoneidad de los criterios y la calidad de la información conseguida para contrastarlos -guión de la entrevista y registro gráfico-;

f) ¿qué tipo de análisis se realizará?: el análisis cualitativo supone un proceso creativo que exige rigor intelectual y trabajo concienzudo, trabajo que tampoco es ajeno a la fase de elaboración de los criterios evaluativos;

h) ¿qué tipo de planteamientos y hallazgos resultarán de ese análisis?: los recogidos en los objetivos de la investigación (epígrafe 2) y aquellos que, en la medida de lo posible, hagan cobrar cuerpo a interrogantes como los que se plantean en el cuadro nº 1, para tratar no sólo los aspectos formales sino también los informales en la organización.

5A.4) RESULTADOS: EXPOSICIÓN DE LA EVALUACIÓN DE FUNCIONES

Este es el diseño evaluativo caracterizado teórica y metodológicamente. Es el momento de identificar para la organización objeto de evaluación -véase gráfico nº 2-, dónde se encuentran y cómo se caracterizan las funciones a evaluar, a través de qué variables y con qué criterios se va a contar para identificar o no una cultura innovadora y la gestión de la innovación; se incluirá tanto lo que a juicio del investigador caracterizaría a una organización como proclive a la adopción de innovaciones para cada variable, y se comparará con la información obtenida de la organización para ser cruzada con esos indicadores.

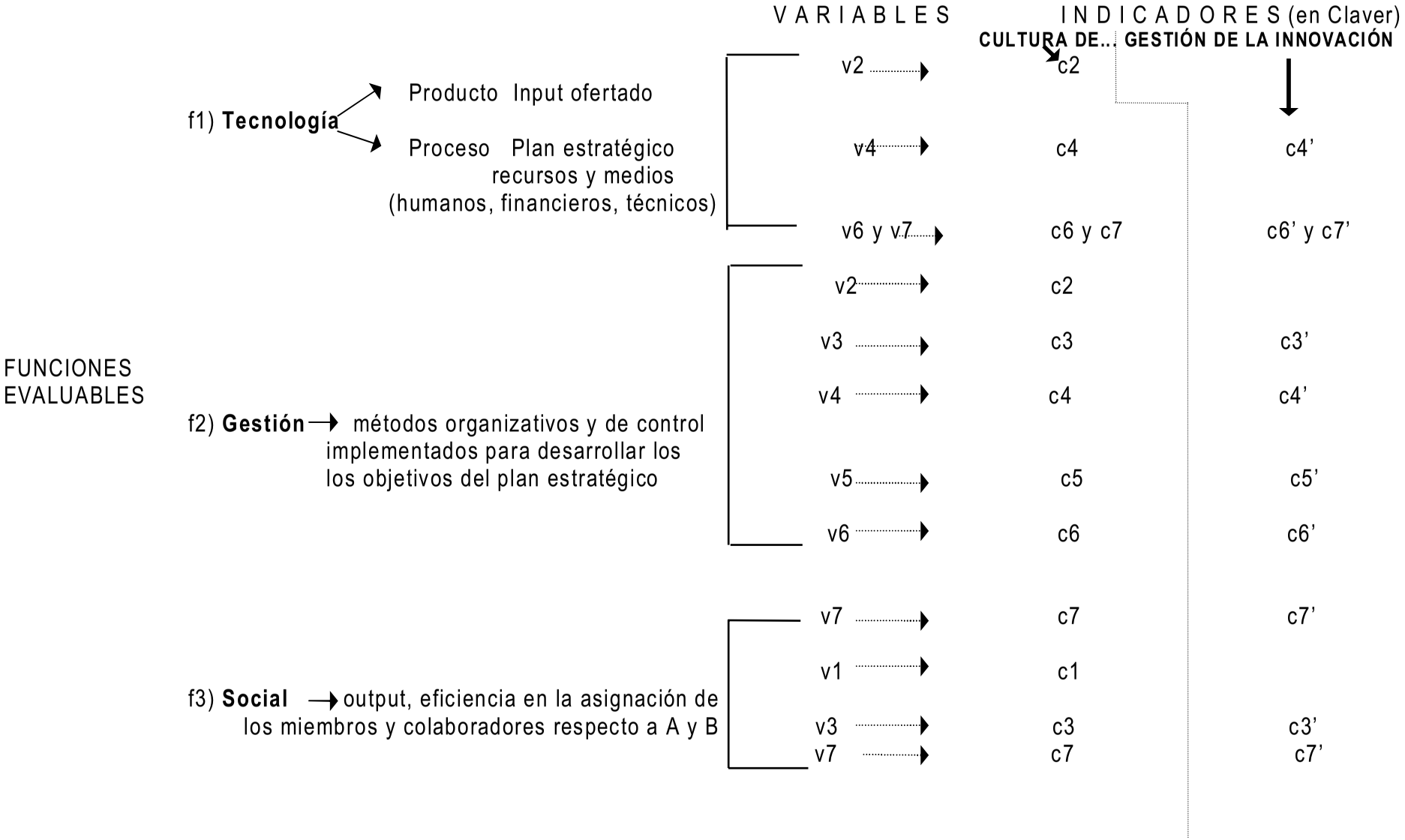
A) FUNCIONES:

f1) *Tecnología*: incluye, por una parte, el "producto", el objetivo último de la organización, es decir, la consolidación de una organización de voluntariado social en Alicante y el mejor ajuste entre los intereses de los voluntarios y las necesidades de las entidades en cuyos proyectos pueden colaborar, sin olvidar la vía de la formación del voluntario. Así podría identificarse el "producto Claver". Por otra, el "proceso" entendido como los recursos materiales y humanos, los medios tecnológicos, las fuentes de información y los pasos a través de los cuales se intenta dar forma al "producto".

f2) *Gestión*: se refiere al método y a los procedimientos organizativos con los que la organización trata de dirigir la consecución de los objetivos propuestos, concretamente: -el diseño (qué hacer, cómo dividir el trabajo y cómo coordinar actividades), -la información (formas de hacer llegar las tareas y las comunicaciones necesarias a las personas que tienen que encargarse de ellas) y -el control (controlar que las tareas se realizan efectivamente) y -la financiación (de esas tareas).

f3) *Social*: determinar la eficiencia de los miembros (en este caso la asignación de voluntarios a proyectos de voluntariado), los procedimientos de selección y asignación de los recursos humanos (tanto en el plano de los voluntarios como en el reparto de tareas directivas).

GRÁFICO Nº 2: Identificación de funciones evaluables, variables e indicadores en la organización "Claver Alicante"



B) VARIABLES:

Los indicadores o fuentes de información que debían ser tenidos en cuenta en la recolección de datos en la organización se incluyen en el guión de la entrevista de intereses compartidos (anexo metodológico 160); las variables seleccionadas son:

v1) *Motivos de la dedicación a la organización;*

v2) *Influencias intero y extero organizacionales;*

v3) *Tipos de organización;*

v4) *Cultura, identidad, conjunto de significados que configuran la razón de ser de la organización;*

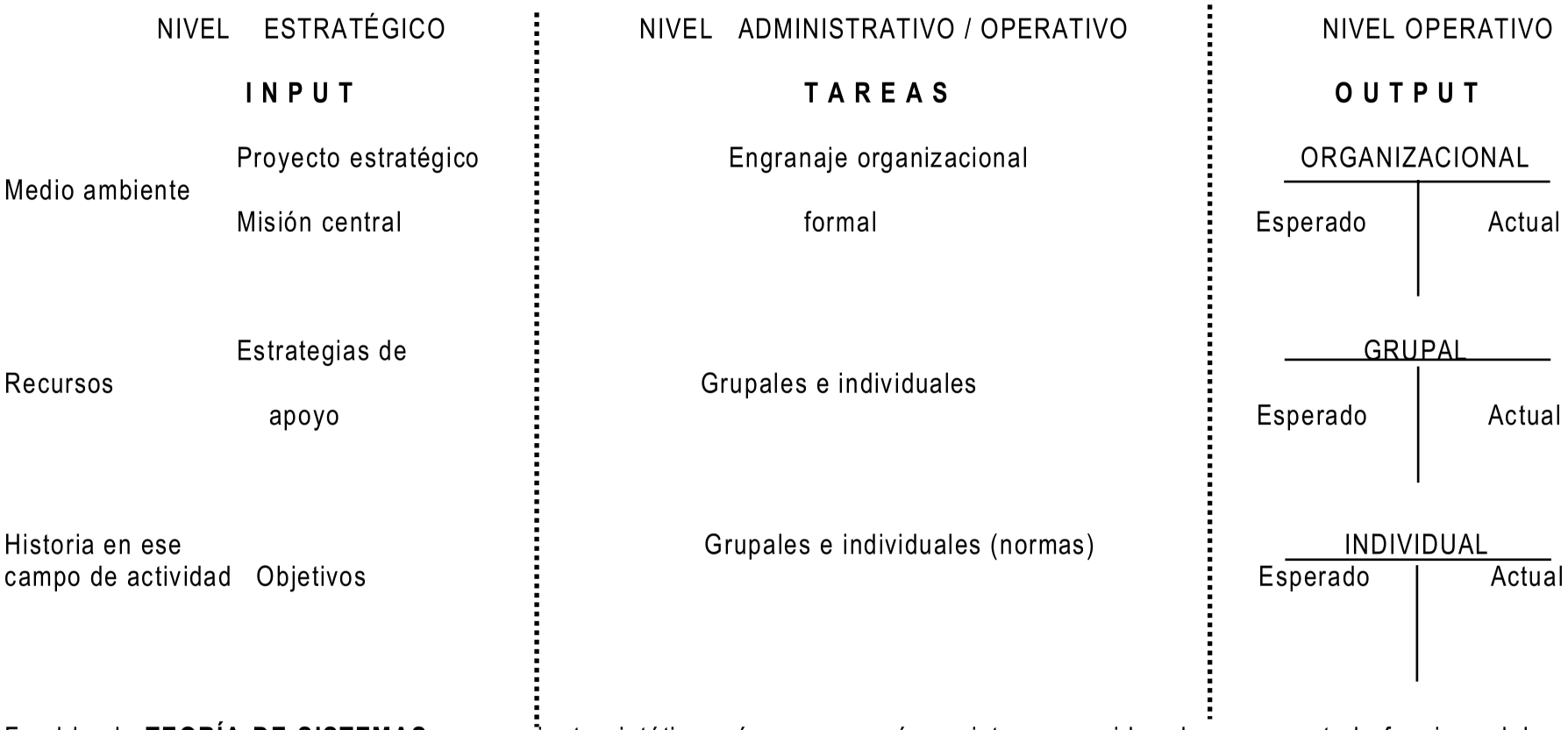
v5) *Canales y vías de comunicación;*

v6) *Estilo de dirección, puntos de conflicto y órganos de decisión;*

v7) *Fuentes de poder o autoridad;*

Todas estas variables tienen como condición común la búsqueda de la identificación de la innovación como actitud, como capacidad de la inteligencia individual o fruto de la interacción colectiva, como recurso psicosocial.

Gráfico nº 3: Esquema-registro para el análisis organizacional



Feed-back: **TEORÍA DE SISTEMAS**, pensamiento sintético, cómo y por qué un sistema considerado como un todo funciona del modo en que lo hace; el Todo es mñas grande y diferente de sus partes, partes que están tan interconectadas y son tan interdependientes que un simple análisis causa efecto distorsiona más de lo que ilumina. Los cambios en una de las partes conducen a cambios en todas las partes y en el sistema mismo.

C) CRITERIOS

Este epígrafe reproduce los criterios (referidos a las funciones y variables en el seno de la organización "Voluntariado Claver de Alicante") que a juicio del evaluador[12] (con el apoyo de las fuentes que se citan) identifican una cultura innovadora y la gestión de la innovación en una organización sin ánimo de lucro dedicada al voluntariado social, en el contexto sociohistórico (temporal, espacial y social) en el que se produce la evaluación, para cada una de las variables.

Criterios para la identificación de la cultura de innovación.-

c1) En una organización proclive a la innovación, los motivos de pertenencia son acordes a y complementarios con el rol autopercibido por los individuos y con la importancia atribuida a su labor en la organización. La creatividad individual o grupal se incentiva haciendo tener constancia personal de que su pertenencia a la organización no es circunstancial ni meramente utilitarista, se ha de percibir como un elemento entre otros, pero no por ello prescindible o sin importancia relativa. En otros términos, el individuo debe satisfacer en el seno de la organización su peculiar definición de la necesidad de pertenencia.

c2) Influencias intero y extero organizacionales en la construcción del "producto"; pese a ser reconocidas y a que actúen en la práctica (especialmente las intero organizacionales), se tiene conciencia de ellas y se actúa con ellas y sobre ellas, convirtiéndolas en un punto de referencia flexible, nunca coercitivo o que marque directrices de obligado cumplimiento que limiten la introducción de alternativas dentro de la organización. La organización controla esas influencias en mayor medida que

[12] Los protagonistas de la realidad evaluada pueden ser copartícipes de la utilidad del proceso evaluativo, pero en el momento de su desarrollo son ajenos a la planificación, diseño y aplicación de la evaluación, y por supuesto a los criterios y al contraste de información en forma de hallazgos. Este enfoque es el más alejado a la evaluación participativa.

esas voluntarias controlan sus vías de actuación e incluso promueve contactos con fuentes exteriores. La influencia interna o externa sobre los miembros se traduce en conductas innovadoras en el campo de la innovación tecnológica (especificidad del producto), en los métodos de gestión (cambios que generan una mejor consecución de objetivos) y en la innovación social (eficacia en las tareas).

El producto resultante en un tipo de organización como esta debe reunir los siguientes atributos innovadores: eficiencia -20%- y comunicabilidad -20%- (como atributos primarios) y capacidad de penetración -15%-, radicalismo estructural en ese campo de actividad -5%-, reversibilidad o apertura a la modificación -15%-, amplitud de la afectación -10%- y adaptabilidad -15%-.

c3) Tipo de organización: en el contexto organizacional una organización creativa fomenta: la aparición de individuos que generan ideas, con una política de personal heterogénea que incluye tipos no usuales y marginales, con una selección y promoción únicamente por méritos, favorece la flexibilidad y experimenta con nuevas ideas, es descentralizada, diversificada, débil como sistema administrativo relativamente tolerante y, por último, permite libertad para elegir y perseguir problemas.

c4) Cultura organizativa; en organizaciones innovadoras se caracteriza por disponer de unos significados compartidos de:

-eficiencia: conseguir el mejor “producto” cumpliendo el plan estratégico adaptado anualmente y con los recursos materiales y humanos disponibles;

-liderazgo, ejercicio aceptado de la influencia y del poder para identificar a personas con unos objetivos grupales incitándoles a actuar para conseguirlos;

-claridad y conocimiento de objetivos y tareas;

-adecuado reparto de tareas según capacidades;

-estructura organizativa -percibida- ni rígida ni compleja;

c5) Canales y vías de comunicación: existencia de formas de comunicación y motivación de los miembros y de los voluntarios (normas formales e informales sobre el

funcionamiento cotidiano de la organización), y vías de comunicación extero organizacionales;

c6) Estilo de dirección (adaptado por F. Valbuena): el típico de las organizaciones innovadoras cumple los siguientes requisitos:

-supuestos: estilo de dirección democrático (*), no hay conflicto entre el hombre y la organización (teoría Y) y el éxito del trabajo depende de la responsabilidad de las personas; la interdependencia a través del "objetivo común" dentro de las metas de la organización; condice a relaciones de confianza y respeto;

-orientación: (*), logro de los objetivos hacia la comprensión y el acuerdo;

-sistema de autoridad: (*), autoridad funcional basada en la competencia y en la capacidad percibida;

-sistema/estrategia de control: opuesto al estilo de dirección *laissez-faire*, no basta con la dirección, existe un seguimiento y una responsabilidad;

-tratamiento de conflictos: (*), resolución válida de problemas, evaluación de diferentes puntos de vista, examen profundo de emociones, reservas y dudas.

c7) Fuentes de poder[13]: combinación creativa entre una fuente de poder del experto, en lo que supone incidencia no coercitiva -que no fuerce las estructuras de pensamiento- sobre el destinatario de la fuente de poder, y el poder referente, aquel que se identifica con un sujeto respecto a otros por sus rasgos percibidos como atractivos y valiosos. Junto a esto, el matiz es la posibilidad de comunicación y debate entre emisor y destinatario de la fuente de poder, participando conjuntamente en la definición de los méritos (favorecer la competencia entre los miembros por mostrar ante los demás el cumplimiento creativo de la tarea encomendada);

[13]FRENCH y RAVEN (1968).

Criterios para la identificación de la gestión de la innovación.- [14] [15]

c3') Tipo de organización: capacidad de reunir, organizar y optimizar, de una forma eficiente (recursos con los que se cuenta) y eficaz (actualizar conocimientos científicos, técnicos, formativos, patentar innovaciones), los recursos tecnológicos disponibles para desarrollar el plan estratégico, disponibilidad de recursos para nuevas iniciativas (maximizar la disponibilidad de los recursos necesarios); en resumen, optimizar la utilización de recursos tecnológicos (capacidades y habilidades);

c4') Cultura organizativa: inversión en tecnología propia, ajena o mixta, incentivo de las sugerencias creativas de los miembros (conocer en cada momento el potencial innovador de la organización para no desaprovecharlo), evaluar la "competitividad" del producto (estrategia); *reconocimiento expreso de la posibilidad de errar (o si se quiere, por definición negativa, no previsión de estrictas sanciones en caso de fracaso), *asegurar una cultura corporativa que apoye la adopción de riesgos y el planteamiento de interrogantes (evitar el peso excesivo de la tradición y la cultura establecidas), *asegurar el clima favorable a la aparición de nuevas ideas (restar importancia a los procedimientos de actuación estándar), *dejar abiertas las vías para el debate y la disensión (no enfatizar en la especialización y en la autoridad sobre la responsabilidad grupal como organización), *compatibilizar la libertad con el seguimiento y la evaluación (no controlar externamente la actividad creativa, ni reforzar las expectativas de evaluación externa).

c5') Canales de comunicación: explorar fuentes de información (libros, bases de datos, congresos, ponencias, patentes), sistema de alerta ante las innovaciones en ese campo de actividad), favorecer la comunicación efectiva entre todos los niveles

[14] MORIN, J., (1985 y 1989).
[15] TATSUNO, S., (1986).

(cuanto más rica sea la información mayor será el flujo de ideas y mayores las posibilidades de innovación)

c6') Estilo de dirección y c7') fuentes de poder: las mismas que para la cultura de la innovación pero canalizadas hacia la consecución práctica de los objetivos de gestión especialmente respecto a los tres criterios anteriores, minimizar la interferencia administrativa (relegar a un segundo plano las actitudes y estructuras burocráticas y los procedimientos de actuación estándar), hacer de los procesos prácticos organizativos la regla y de las normas burocráticas la excepción.

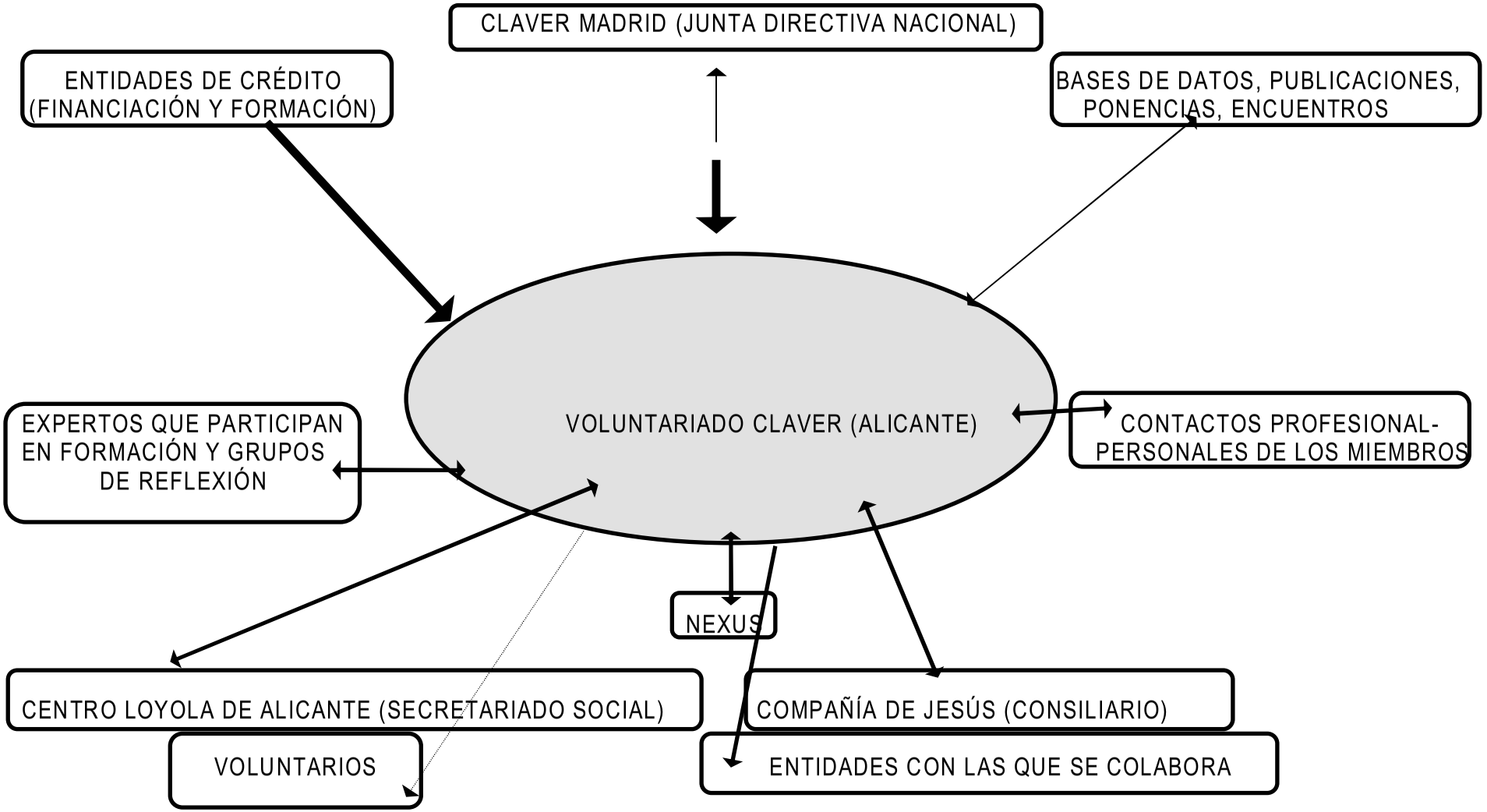
Evaluación: contraste de criterios con datos.-

En cuanto a los criterios descritos como identificadores de una cultura de innovación aplicados a la organización "Voluntariado Claver de Alicante" cabe contrastar la realidad definida por los informantes e interpretada por el evaluador con los criterios evaluativos especificados:

c1) En esta organización, la interacción entre los miembros ha construido un peculiar sentido de pertenencia apoyado en los méritos atribuidos grupalmente a cada uno de ellos. Esto unido al carácter voluntario y sin gratificación material alguna por el trabajo y la colaboración da idea de la motivación de los miembros; la propia fase inicial de debate, reflexión y búsqueda de un modelo de organización consensuado para consolidar desde cero una organización de voluntariado social así lo indica. Lo anterior junto a la especificidad del "producto" de la organización, lleva a concluir que los miembros de la organización obtienen y manifiestan satisfacción grupal por su pertenencia a la misma, y sus motivos están muy lejos de constituir un obstáculo a la consolidación de una cultura de innovación en la organización.

c2) Las influencias intero organizacionales proceden de (véase también gráfico nº 4):

Gráfico nº 4: Flujos de comunicación e influencia intero y extero organizacionales



- el Secretariado Social del Centro Loyola de Alicante: la persona que movilizó inicialmente o que mostró una de las vías que se podían seguir fue un sacerdote jesuita (J. Casamayor) con responsabilidades en el citado Centro. De igual modo, por imperativo estatutario, se ha de contar con un consiliario jesuita en la Junta Directiva; este aspecto, puede introducir ciertas dificultades en dos sentidos; por un lado, los estatutos y las reflexiones en el seno de Claver indican que la organización posee total independencia y no debe ser apéndice de ningún otro colectivo, sin embargo, el origen, la financiación -hasta el momento y muchos de los pasos dados no hubiesen sido los mismos sin contar con el Centro, Centro que, internamente considera al voluntariado Claver como el punto fuerte de su oferta en el área social; por otro lado, el consiliario ha ido cambiando cada año y se prevé que vuelva a hacerlo en años sucesivos, en el momento en que la colaboración y los trabajos han alcanzado una considerable fluidez; estos dos elementos pueden llegar a suponer obstáculos a la introducción de innovaciones, a la independencia de la organización. A pesar de todo, las posibles presiones externas nunca se han producido, es más, la opinión de esas fuentes externas se ha tenido muy presente o incluso se ha demandado expresamente, es decir, el camino de reflexión y coordinación independiente elegido desde el comienzo ha sido bendecido desde esas fuentes y se deja actuar con la mayor libertad posible. No sólo no hay obstáculos sino que se producen interacciones provechosas o se han aprovechado contactos y canales de comunicación ya abiertos que han simplificado la tarea en algunas materias propias de una organización en fase de constitución. Lo que sí sería deseable es lograr el cumplimiento a la menor brevedad posible del objetivo de autofinanciación;

- los contactos personales y profesionales de los miembros de la organización, su bagaje personal previo o coetáneo han aportado experiencias calificadas por todos como determinantes en los pasos emprendidos y en la forma de hacerlo.

Las influencias extero organizacionales son:

- Claver Madrid: grupo del que proceden los estatutos, a la organización estatal se contribuye económicamente y de él se reclama con frecuencia información para comprobar los pasos que se han seguido en determinadas cuestiones, para aprender de sus experiencias; en la Junta a la que tuve la posibilidad de asistir los asistentes bromearon sobre los aspectos formales que había que cumplir el día 20 de abril para la constitución legal de la Junta Directiva restándoles importancia informalmente pero supeditando su serio cumplimiento a la presencia ese día de una de las máximas representantes de Claver Madrid para supervisar;
- Ley del voluntariado: es una cuestión legal que debe ser contemplada;
- Nexus: Claver forma parte y ayudó a la constitución de esta especie de confederación de organizaciones de interés social de Alicante; en ella se entra en contacto con asociaciones dedicadas a temas análogos o paralelos, con lo que se consigue una fuente de información privilegiada acerca del entorno de actividad y las posibilidades de coordinación;
- Voluntarios: a través del seguimiento y la evaluación anual (al margen de otro tipo de contactos con motivo de los cursos de formación) se reintroduce información en la organización para su posterior discusión con vistas a la introducción de modificaciones;
- Entidades con las que colabora: en el mismo sentido que en el caso de los voluntarios, para conocer cómo funciona la colaboración y cómo debe enfocarse la relación futura.

- Expertos ajenos a la organización que participan en los cursos de formación de voluntarios.

En conclusión, la organización controla esas influencias en mayor medida que esas influencias controlan sus vías de actuación e incluso promueve contactos con fuentes exteriores. La influencia interna o externa sobre los miembros se traduce en conductas innovadoras en el campo de la innovación tecnológica (especificidad del producto Claver Alicante, se reconoce que ningún Claver nacional funciona de igual forma), en los métodos de gestión (cambios que generan una mejor consecución de objetivos como la construcción *ex proceso* de un programa informático por parte de uno de los miembros, que permite coordinar toda la información necesaria sobre voluntarios, entidades, proyectos y que debe discurrir transversalmente entre las distintas áreas) y en la innovación social (eficacia en las tareas) aunque con limitaciones en la práctica.

En esta organización se cumple el criterio y se están sentando las bases que favorecen la innovación a ese respecto, sin embargo, el hecho de la relativa provisionalidad de las estructuras y el no haber alcanzado el cumplimiento de algunos de los objetivos del plan estratégico hacen que algunas de las influencias señaladas sino formalmente -se trata de actuar para que no sea así-, si informalmente funcionen como amenazas a la autonomía y a la innovación (el gran volumen de trabajo puede conducir a adoptar vías más cómodas ya experimentadas como llevaderas y no del todo negativas, conformándose con vías intermedias por el momento).

c3) Tipo de organización (gráfico nº 5): su vertebración ha sido debatida y consensuada por los miembros desde el principio estableciendo las cinco áreas y sus distintos ámbitos competenciales, la determinación de tareas se ha realizado en función de la capacidad percibida a priori sobre cada uno de los miembros, y otros aspectos análogos, han construido un contexto organizacional en el que han surgido:

-la elaboración de un programa de ordenador especialmente para Claver Alicante que permite disponer de información automática sobre el volumen de voluntarios, las altas y bajas, relación voluntario/entidad/proyecto, actividades de formación por las que ha pasado o no el voluntario, disponibilidad de tiempo y características personales del voluntario, motivaciones iniciales, etc.; este miembro ha dotado a la organización del *software* informático que mejor se adapta a las necesidades informativas de la organización;

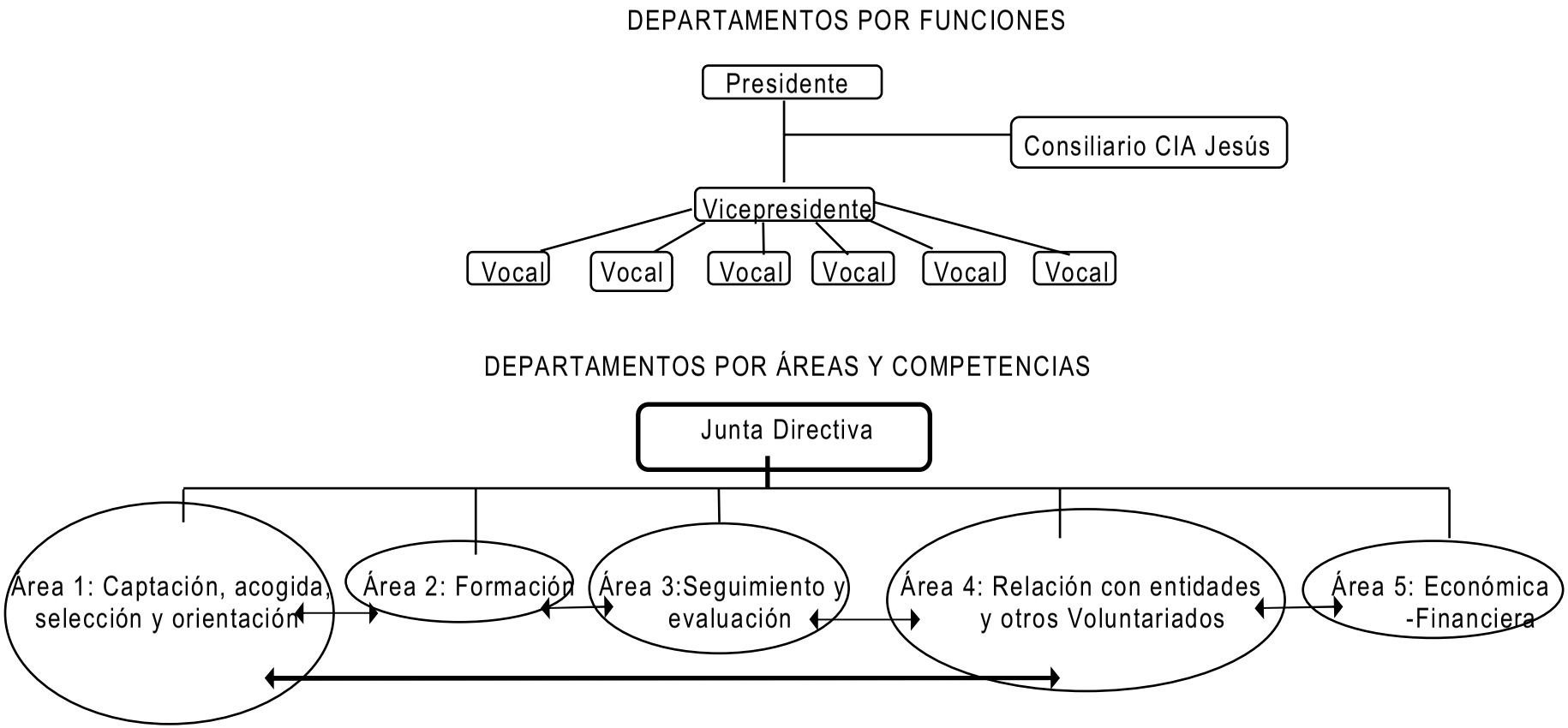
-las áreas no constituyen compartimentos estancos, en la práctica es necesario y se produce un flujo de comunicación transversal entre áreas; la estructura tampoco es excesivamente rígida, hay tareas que son intercambiables según el volumen de trabajo que en un determinado período soporte cada uno de los miembros, a no ser que alguna de las tareas requiera de los méritos específicos aglutinados por uno de los miembros; la dificultad viene marcada por que las tareas pueden ser excesivas para el número de miembros y para compaginarlas con el resto de sus obligaciones[1];

- -la peculiar colaboración con las entidades que hace que como organización se carezca por el momento de proyectos propios a los que asignar voluntarios; sin embargo, el conocimiento del campo de actividad ha tentado a la organización en la posibilidad de dar forma a proyectos propios que consideran prioritarios, no obstante, el estilo organizativo elegido y su estadio actual han supuesto obstáculos a la introducción de esta idea creativa surgida en el seno de la organización;

Como conclusión, en este criterio, más incentivos que obstáculos a la innovación y, además, se da el clima adecuado para la futura superación de dichos obstáculos.

[1] -se atribuye una importancia menor a aspectos administrativos y burocráticos (siempre y cuando esto no suponga estar en desventaja por ejemplo al concurrir a concursos para obtener información o a seguir los pasos legalmente establecidos).

Gráfico nº 5: Organigrama Claver



c4) Cultura, conjunto de significados:

-eficiencia: la misma concepción inicial del "producto Claver", de la peculiar forma de entender el voluntariado social y el plan estratégico configuran los rasgos que deben caracterizar a dicho producto; sin embargo, son los recursos materiales y humanos disponibles los que imponen un ritmo más lento del deseado en la consecución de los objetivos tal y como han sido concebidos;

-liderazgo, ejercicio aceptado de la influencia por parte de varios de sus miembros en aquello para lo que se les considera más capacitados; por ejemplo, la actual presidenta es considerada como una autoridad en lo que respecta a la planificación de la formación y en las relaciones con instituciones públicas, o el consiliario de la Compañía de Jesús en las relaciones con entidades de ahorro con cierta preocupación por proyectos sociales o de voluntariado, o el programador, una auténtica autoridad en todos aquellos aspectos "tecnológicos" que buscan hacer más operativas y fáciles las tareas y la coordinación de la organización. No obstante, el mayor peso, la mayor capacidad de influir (aunque no formalmente) corresponde a Maribel Pastor, por su ya dilatada experiencia en temas de voluntariado y servicios sociales y su carácter y forma de expresarse afable pero no exento de incitación a la actividad y a la responsabilidad.

Dentro del propio grupo se conoce suficientemente quién tiene mayor capacidad de trabajo, o quien tiene mayores dificultades y eso tiene reflejo en el reparto de roles y actividades. El complemento positivo desde la perspectiva de la innovación es que esas influencias o liderazgos no parecen coartar la expresión ni el aporte de ideas por parte de ninguno de los miembros, aunque quizás inconscientemente, siempre se acabe otorgando mayor importancia a la opinión o a las

alternativas que durante el debate ha presentado la persona con más conocimientos sobre ese tema;

-estructura organizativa: es relativamente simple y como ya se ha dicho, bastante flexible, se pueden intercambiar y combinar tareas entre áreas, no existen internamente trabas administrativas o burocráticas, únicamente hay que seguir los patrones que van configurando la identidad Claver, sus normas mínimas de funcionamiento (normas que por otra parte son debatidas, consensuadas y revisadas por los miembros de la organización).

-claridad y conocimiento de objetivos y tareas: es probablemente uno de los mayores obstáculos para la identificación de una cultura innovadora. Los 16 miembros de la organización poseen la "paternidad" compartida en la elaboración de la identidad Claver de la organización en Alicante; suya ha sido la fuerte apuesta por la formación (cursos de iniciación, técnicas de relación de ayuda, grupos de reflexión, evaluación en la que se escucha la opinión de cada uno de los voluntarios) como el plato fuerte de los significados compartidos, como necesidad sentida en la práctica que se echa en falta en el campo del voluntariado; otro aspecto clave respecto a la identidad es la clara preocupación por coordinarse con las entidades a las que se ofrece voluntarios con vistas a introducir modificaciones y mejorar los resultados de la relación cara al futuro (cultura de la innovación) y sobre todo, la clara voluntad de clarificar qué tareas debe y no debe hacer los voluntarios (la entidad no debe pedir al voluntario algo distinto a lo acordado en presencia de la organización y el voluntario, por celo profesional se exceda en sus tareas y perjudique a la entidad). Este último aspecto introduce ciertas rigideces en la relación con dos actores importantes para la organización, los voluntarios y las entidades; no obstante, es considerado como uno de los aspectos clave para garantizar la calidad del producto en esa área de actividad, ha sido

consensuado, y en cualquier caso no es el modelo definitivo, está sujeto al manejo de nueva información o a la aportación de nuevas ideas por cualquiera de las partes implicadas;

-claridad y conocimiento de los objetivos y tareas: es evidente entre los miembros de la organización, pero, así mismo, son los primeros en reconocer la dificultad para hacerlos llegar -junto a la identidad Claver- especialmente a los voluntarios; la estrategia elegida ha sido la entrevista inicial de selección y aprovechar la asistencia de los voluntarios a los cursos de formación se les ha entregado una gran carpeta para que vayan clasificando en ella toda la información escrita que se les envíe; son conscientes de que los voluntarios no leen la mayoría de las cosas que se les envían, pero al menos se garantiza el que disponen de la información;

Respecto a la claridad, es importante la figura del "tutor" (área 3) que acompaña al voluntario en su primer contacto con la entidad, que contacta a los 15 días con el voluntario para comprobar como le va y que posteriormente mantiene contactos más espaciados (para evitar cualquier posible presión) hasta que al final del ejercicio se evalúa su experiencia y también se contacta con la entidad para conocer sus planes y proyectos para el curso siguiente; también se envía por correo cartas de bienvenida, convocatorias a los cursos de formación, nuevos documentos sobre los debates de identidad Claver; a pesar de las dificultades obvias, en cierto modo, la organización tiene previstos y se avanza a los cuellos de botella que pueden surgir.

En resumen, la cultura, la identidad, los significados compartidos por la organización, en cuanto a su forma de definición y a su paulatina transformación sí identifican una cultura de la innovación, pero, los voluntarios, probablemente el actor principal a la hora de llevar a la práctica esa cultura, ofrece dificultades en la asimilación clara y en la adopción cotidiana de los objetivos. Es posible que en los

"grupos de reflexión" que se pondrán en marcha el curso venidero (este tipo de iniciativa también da idea de la propensión a la cultura de innovación).

c5) Canales y vías para la innovación: se plantean los mismos obstáculos que en el caso de la cultura c4, funcionan en todas las direcciones en el ámbito organizacional, pero es más difícil cumplir ese ejemplo en la relación con los voluntarios y con las entidades; no obstante, es una debilidad percibida por la organización y que forma parte de uno de los debates abiertos.

Por otra parte, se han abierto algunos flujos de comunicación muy esperanzadores para la futura consecución de objetivos: se está en contacto con entidades de crédito para obtener subvención en las actividades de formación (CAM, Bancaixa), se concurre con proyectos a sus ofertas de financiación del voluntariado, a sus cursos gratuitos de formación (reciclaje y formación organizacional también en el equipo directivo). De otro lado, además del tradicional boca a boca para la captación de nuevos voluntarios, se dispone de un tríptico, de un cartel, se realizan campañas de información (talleres de marginación), una especie de anuncio publicitario en Canal 37 TV de Alicante, también se presentó la organización en un programa de otra televisión local.

Para dar a conocer Claver a las entidades, se contacta con ellas por carta y, posteriormente, se concierta una entrevista en la que se cumplimenta la ficha de entidad y la ficha de proyectos.

En conclusión, una vez más, obstáculos serios a la adopción de innovaciones, pero se vislumbra una cierta estructura que hace prever su paulatina superación.

c6) Estilo de dirección: cumple los criterios preestablecidos en cuanto a los supuestos, la orientación, el sistema de autoridad (como se ha argumentado en c4), el

sistema de seguimiento y la estrategia de control aunque con las limitaciones expuestas en c4 y c5 (área 3: seguimiento y evaluación) y también en el tratamiento de conflictos (debates continuos, grupos de reflexión, consulta de fuentes bibliográficas, de otras experiencias pioneras...).

c7) Fuentes de poder: se identifica tanto el poder de experto como el de referente, los que ocurre, una vez más, es que esto tiene lugar entre los 16 miembros con obligaciones directivos, y no está tan claro que se produzca con los voluntarios (75), lo que hace difícil conseguir un cumplimiento lo más completo posible de los objetivos con los recursos disponibles.

En cuanto a los criterios descritos como identificadores de la *gestión de la innovación* aplicados a la organización "Voluntariado Claver de Alicante" cabe argumentar lo siguiente (una vez planificado el futuro deseado y la forma de alcanzarlo hay que hacer cuanto esté en la mano -según los recursos- para que lo decidido se realice):

c3') Tipo de organización: aunque con limitaciones (propias del poco tiempo transcurrido desde su aparición como organización) Claver ha sentado las bases para desarrollar una capacidad de reunir, organizar y optimizar, de una forma eficiente los recursos y para actualizar conocimientos científicos, técnicos, formativos, los recursos tecnológicos disponibles para desarrollar el plan estratégico, disponibilidad de recursos para nuevas iniciativas (maximizar la disponibilidad de los recursos necesarios, capacidades y habilidades; la organización ha identificado las vías a explorar para conseguir una adecuada gestión de la innovación, pero por sus limitaciones de financiación y recursos humanos y el estadio de implantación en que se encuentra, es

un poco pronto para ir más allá de la exploración. De todos modos, con la información presentada en el epígrafe dedicado a la cultura de la innovación, se muestra que, a pesar de los obstáculos, se ha encarado el futuro en esa dirección y con unos logros meritorios (formación, programa informático, intento de difusión de la identidad Claver entre los actores intervinientes, seguimiento y evaluación de las tareas respecto a los objetivos, debate y discusión de objetivos y modos, reciclaje y formación de los miembros directivos, captación de recursos financieros y humanos;

c4') Cultura organizativa: con las tareas de seguimiento, evaluación, formación y grupos de reflexión se trata de conocer en cada momento el potencial innovador de la organización; no están previstas sanciones en caso de incumplimiento de compromisos (especialmente a los voluntarios), pero informalmente y en el seno de la dirección, la autoridad en distintas materias atribuida por los miembros del grupo les lleva, en cierta medida a un esfuerzo adicional para cumplir las expectativas en ellos depositadas (esto puede resultar positivo para gestionar la innovación, no en el sentido de especialización o autoridad, sino en el de responsabilidad individual y grupal; se ha conformado también una significado compartido del ritmo de cambio, de la adopción de riesgos y el planteamiento de interrogantes (formación reciclaje, reflexión...) lo que propicia también un clima favorable a la aparición de nuevas ideas.

Con un cierto nivel de información sobre la organización es relativamente fácil reconocer unas precondiciones más que suficientes para la identificación de la gestión de la innovación en este criterio.

c5') Canales de comunicación: se ha favorecido -por iniciativa de todos los miembros la exploración de fuentes de información (libros, revistas, congresos, ponencias, encuentros nacionales), se ha aprendido de problemáticas o experiencias

innovadoras ajenas en ese campo de actividad y se ha favorecido la comunicación efectiva entre todos los niveles (áreas de actividad) aunque debe mejorarse con el grupo de voluntarios. Dada la importancia de unas formas adecuadas de comunicación y motivación para la función de gestión, es de esperar que las relaciones emprendidas en la organización hagan surgir ideas creativas e innovadoras que, en el clima de debate y en la concepción del cambio que ha sido asumida por la organización no debe encontrar muchas dificultades para cuajar.

c6') Estilo de dirección y c7') fuentes de poder: como ya se ha argumentado en el caso de la cultura, se aprecia un liderazgo o al menos un ejercicio de influencia y de poder para identificar a personas con objetivos grupales, incitando a la acción para conseguirlos (no está tan claro, por enésima vez, en el caso de la coordinación con los voluntarios, y no porque no se haya intentado)

En Claver se ha identificado por dónde debe dirigirse la gestión de la innovación, pero también se es consciente de la imposibilidad temporal de llevarla hoy por hoy a la práctica.

5A.5) ANÁLISIS DE RESULTADOS: DIAGNOSIS EVALUATIVA

CRITERIO	***IDENTIFICACIÓN O NO EN LA ORGANIZACIÓN***	***.INCENTIVA U OBSTACULIZA LA CULTURA O LA GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN***
c1) Motivos de pertenencia	SI	Incentivo
c2) Influencias	SI* (peso excesivo de algunas influencias en la práctica)	Incentivo
c3) Tipo de organización	SI* (+ incentivos que obstáculos y clima propicio a los incentivos)	Incentivo
c4) Cultura e identidad	NO* (sí a nivel organizativo, > dificultad en su transmisión a voluntarios y entidades -problema de c5 =comunicación)	Obstáculo
c5) Canales de comunicación	NO* "	Obstáculo
c6) Estilo de dirección	SI	Incentivo
c7) Fuentes de poder	NO* ídem c4) y c5)	Obstáculo
c3') Tipo de organización	SI*	Incentivo
c4') Cultura	SI* >dificultad trasladar esos significados a los voluntarios	Incentivo
c5')Canales de comunicación	SI*	Incentivo
c6') estilo de dirección y c7') fuentes de poder	NO* >dificultad trasladar esos significados a los voluntarios	Obstáculo

Cultura de innovación Gestión de la innovación

Respecto a la diagnosis, aunque en algunos de los aspectos podrían conducir a clasificar a la organización como innovadora (especificidad del producto, rasgos o atributos que han ido conformando la identidad de la organización con carácter *ex novo*), cuestiones como las influencias extero organizacionales (Claver Madrid, estatutos, Centro Loyola...) llevan al evaluador a considerar a la organización como *adaptadora temprana de innovaciones*. Como entramado grupal, los debates internos sobre el contexto organizacional, su incidencia en la formación, en el reciclaje continuo, en la movilidad de los miembros en busca de los últimos datos, experiencias, artículos o ponencias en su campo de actividad, son un argumento sólido para emitir este diagnóstico.

Probablemente esos atributos siguen un ritmo más acelerado de lo que la capacidad real de maniobra y de acción (dada la escasez de recursos materiales y humanos) permite llevar a la práctica; sin embargo, esa escasez de recursos parece haber agudizado el ingenio innovador en aspectos como la aportación constante de ideas, la autoevaluación permanente, el seguimiento y control de las tareas, el replanteamiento anual del plan estratégico, el deseo constante de reciclaje, la idea de crear grupos de reflexión, el diseño del programa informático para la gestión de la organización y el manejo de la información, la búsqueda de autofinanciación, y otros datos cualitativos recogidos en la evaluación no dejan lugar a dudas de que, ya se empieza a vislumbrar tanto un cultura de innovación como una adecuada gestión de la innovación, eso sí, acorde al año y medio de vida de la organización y a las dificultades encontradas en la práctica.

El “producto Claver”, tal y como ha sido descrito, es original y novedoso en tanto en cuanto produce nuevas formas de plantear la situación del voluntariado y coloca elementos ya existentes para producir algo novedoso valioso, una nueva forma

de hacer confluir los deseos de los voluntarios (realidad en alza) con las necesidades de las entidades en las que estos se prestan a colaborar. Las tareas se resuelven a través de heurísticos (atajos), nunca con algoritmos (estructuras administrativas y burocráticas rígidas y de obligado cumplimiento) y las personas ponen su experiencia personal previa para la resolución de problemas nuevos.

En la práctica, puede hablarse de resultados relativamente tangibles respecto a los tipos de productos innovadores conseguidos: *en cuanto a la innovación tecnológica, el programa de ordenador supone un invento, la original forma de gestionar los recursos materiales y humanos constituye un producto rediseñado (ordenado de forma nueva), se han introducido cambios en dichos métodos de gestión y, hasta ahora con un éxito relativo, se ha tratado de mejorar la eficiencia de las tareas -especialmente de los voluntarios- para conseguir una mejor consecución del plan estratégico más influida por la cultura y la identidad previstas para la organización.

5B) EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DEL CENTRO LOYOLA DE ALICANTE

Objeto de evaluación, ámbito de evaluación (¿qué se evalúa?):

Centro Loyola de Alicante, institución sin ánimo de lucro, de orientación cristiana, con participación seglar. El nivel de agregación es alto; no se trata de evaluar a un individuo o a un pequeño grupo de individuos sino se que valoran las acciones, actividades y proyectos de la institución en su conjunto (se salva así el siempre incómodo obstáculo de resistencia a la evaluación, a ser evaluados). Se ha evaluado el CLA en su conjunto, sus tres áreas de actividad como componentes que definen su identidad. En el área pastoral no se han evaluado las comunidades de vida internamente, en sí mismas, simplemente en su relación con el conjunto del Centro, en ningún momento se ha pretendido transgredir la autonomía y libertad de acción de las mismas.

Institución o lugar donde se localiza:

Centro Loyola de Alicante, c/ Gravina, nº 4, 1º, 03002.

Evaluador / equipo evaluador:

José Tomás García García, Licenciado en Sociología.

Informe final de evaluación presentado a:

Junta de la Casa (Centro Loyola de Alicante).

Período que cubre el proyecto y el posterior informe de evaluación:

Información recabada sobre el período “curso 1983-84, curso 1995-96”.

Fecha en que se presenta el informe de evaluación:

Julio de 1996.

SECCIÓN I. INTRODUCCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Es especialmente destacable el hecho de que la evaluación se haya servido de estrategias participativas para la obtención de la información cualitativa[1] no sólo para elaborar los criterios evaluativos sino especialmente para emitir juicios evaluativos y, desde un punto de vista técnico la triangulación metodológica, cruzando los resultados y las distintas percepciones (sensibilidades) de cuantas más partes interesadas mejor, para dotar del mayor rigor posible tanto a criterios como a contenidos, resultados y conclusiones de la investigación evaluativa. El objetivo era expresar la evaluación en el propio "lenguaje" en el que lo hacen las partes implicadas y conocedoras de la institución, y no en el lenguaje del "experto", del evaluador, porque esta circunstancia hubiese supuesto perder la frescura de una información cuya recolección y análisis tiene por objeto su aplicación para la toma de decisiones colectivas en el futuro.

Este diseño evaluativo busca aportar de una visión global, de conjunto de la institución evaluada participativamente. Lo ideal sería que este denso informe de evaluación fuese leído por el mayor número de personas que tengan relación con el Centro, pertenezcan o no al equipo directivo; la utilidad principal vendrá determinada por la capacidad para devolver información al grupo, a las propias personas o grupos que han dado forma a la información cualificada, si se quedase únicamente en unos pocos o en el equipo directivo, la evaluación, independientemente de la calidad o falta de ella que se le atribuya, habrá cumplido las expectativas sólo parcialmente[2].

Por tanto, hay que intentar, con distintas estrategias, trasladar aspectos de la evaluación a las partes interesadas para extraer interpretaciones de los contenidos y, porque no, críticas a los contenidos de la evaluación.

---

[1] Y cuantitativa.
[2] Metaevaluación, hiperreflexidad y segundo orden

SECCIÓN II. INFORMACIÓN SOBRE LOS ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN

A) Origen y contenidos de la evaluación.-

El origen de la evaluación se remonta a la voluntad (claramente manifestada por el equipo directivo) de extraer -como resultado de la investigación evaluativa- conclusiones críticas que apoyen la futura toma de decisiones. Dichas conclusiones van a tener en cuenta cuestiones como ¿qué se pretende con cada una de las áreas del Centro?, ¿en qué estadio de evolución o de cumplimiento de estas pretensiones se encuentra?, ¿cómo se puede enfocar el futuro?, ¿se ha conseguido el calado social que requiere una tarea como la emprendida?... y toda una serie de cuestiones que son comunes a cualquiera de los Centros similares que acuden a la reunión intercentros, del tipo determinación (modificación o preservación) de la oferta, corresponsabilidad seglares/jesuitas y reparto de tareas en el futuro, estilo de dirección, toma de decisiones, definición del equilibrio interno/externo del Centro, titularidad jurídica y patrimonio, etc.

B) Objetivos de la evaluación.-

Una vez obtenidos los resultados mediante la aplicación participativa de las técnicas, será el momento de que los evaluados, los responsables, también participativamente, debatan sobre las implicaciones de los mismos, tratando de proporcionar elementos cualitativos de juicio que ayuden a la toma de decisiones respecto a los interrogantes que focalizan los contenidos de la evaluación (hacer compatibles distintos ritmos y diversas definiciones de la situación sobre el “deber ser” de la institución. La evaluación se ha planteado para la toma de decisiones sobre el Centro en la medida en que, fruto del debate participativo interno (y externo), se considere necesario y oportuno, tanto en plazo como en el sentido y en la forma.

La información se ha producido y ha sido analizada evaluativamente para ser reintroducida en el Centro; los resultados presentados en el informe final de evaluación se han recogido expresamente para retroalimentar la gestión y las actividades, los mecanismos e instrumentos de acción de la Institución, todo ello para modificar, afirmar, ajustar, ampliar o replantear en mayor o menor medida los objetivos, instrumentos, proyectos, actividades y decisiones futuras del Centro.

Como resultado global, las partes interesadas y, en primera instancia, los responsables del Centro dispondrán de la información elaborada expresamente para conocer dónde se encuentra la Institución, hacia dónde se orienta actualmente la acción y, en consecuencia, decidir participativamente hacia dónde se quiere dirigir el futuro como institución sin ánimo de lucro. Lo ideal sería que estas decisiones futuras también contasen con el componente participativo intracentro y por qué no, intercentros (en aquellas preocupaciones o problemáticas comunes), respetando las peculiaridades y la autonomía de cada uno de ellos, respectivamente.

SECCIÓN III. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

A) Propuestas de la evaluación

La evaluación, ha optado por decisiones contextualizadas sobre los componentes técnicos siguientes:

- Evaluación externa: el evaluador se ha situado “al margen” de la institución, en una posición externa al objeto de la evaluación y las actuaciones evaluables. Esto no significa que su perspectiva haya sido exclusivamente la del observador externo, es decir, apoyada en criterios y en categorías analíticas elaboradas exclusivamente bajo su supervisión; esa perspectiva se ha complementado y ha sido posterior al conocimiento de

las categorías analíticas, los patrones de funcionamiento y otros rasgos propios, tal y como los definen[3] las partes directamente (internamente y externamente) implicadas en la institución (directivos, destinatarios, implicados externos al equipo, la Compañía de Jesús...); este tipo de evaluación[4] ha permitido salvar amenazas a la validez externa como la falta de información y de conocimientos acerca de los entresijos y las características y el funcionamiento real de la institución, evitando sesgos de atribución no alimentados por el análisis de la realidad y favoreciendo que la toma de decisiones por parte de los evaluados tenga la posibilidad de encontrar elementos de juicio en los resultados de la evaluación efectiva. Los participantes tienen la posibilidad de puntuar de la realidad y emitir juicios evaluativos.

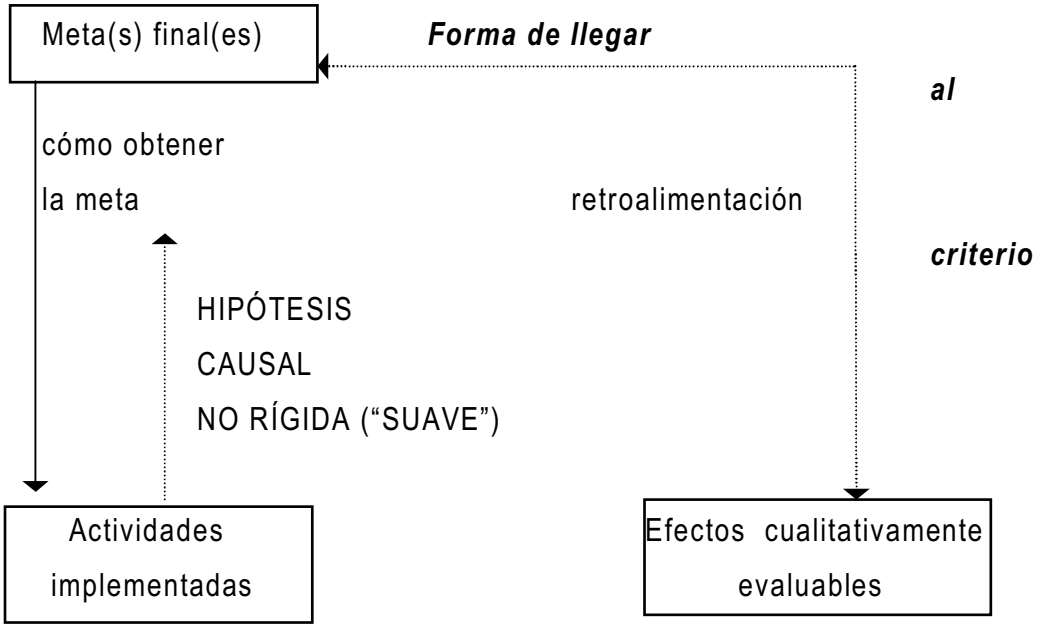
- Criterios evaluativos y objetivos: las peculiaridades de un tipo de institución como el CLA desaconsejaban la construcción de criterios absolutos de evaluación. Sus actividades no son cuantificables ni operativizables (sin grave riesgo de ser desvirtuadas) en indicadores numéricos en cuanto a los resultados e incidencia que se pretende conseguir en cada área de actividad, tal y como se formulan sus objetivos en el ideario. Se ha optado por no someter al tipo de variables que en este caso se maneja a una evaluación coste-beneficio (esta opción supondría, a juicio del evaluador, pasar por encima del contexto). Los criterios debían ajustarse a la búsqueda de la definición de la "calidad social" tanto de las acciones como de los objetivos (ideario marco) para su contraste con la calidad programada (medios implementados) y con la calidad real

[3] Sociologías Interpretativas básicas para la teoría y práctica de la evaluación.

[4] La evaluación participativa puede parecer contradictoria con la perspectiva del evaluador externo. Como cualquier aparente paradoja tiene una salida integradora, esta es, los juicios evaluativos y los criterios son responsabilidad y decisión última del evaluador, externo a la institución, pero siempre en un contexto de conversación (que no de imposición) con los actores constructores de la realidad evaluada, en el marco constitutivo de la realidad. Por supuesto, es imposible deslindar la influencia de esa conversación sobre las acciones "externas" del evaluador, pero se ha preferido conservar cierta distancia para emitir juicios evaluativos contextualizados pero no contaminados por las relaciones trabadas en el curso de la evaluación. Se mantiene como fuente de autoridad las atribuciones de experto.

(resultados). Estos aspectos desaconsejaron totalmente el anclaje y la rigidez de los criterios. No se trataba de buscar un mayor rigor evaluativo por esa vía sino de establecer criterios contextualizados, que hicieran posible la reintroducción de la información obtenida con flexibilidad. Esto no significa que los criterios sobre aspectos intangibles o inmateriales, o no puedan estar bien estructurados y optimizados. Los **criterios** de evaluación elegidos como más adecuados han sido los **relativos**, elaborados creativamente a partir del vasto volumen de información manejado sobre el Centro y con fuentes bibliográficas e investigadoras secundarias sobre Sociología y Psicología de las organizaciones.

Para la construcción de los criterios, el proceso creativo ha sido el siguiente:



En la elaboración de esos criterios (al igual que en el diseño evaluativo) se ha contado con la participación imprescindible de las partes interesadas e implicadas en las actividades del Centro. No se ha tratado de una evaluación con metas concretas en términos de cuantificación, sino de establecer en un proceso participativo unos criterios de calidad, unos juicios de valor mayoritariamente cualitativos sobre los que obtener

datos e informaciones por medio del diseño evaluativo en el mismo "idioma", en los mismos términos definidos desde la perspectiva de aquellas personas más implicadas en las situaciones y acciones evaluadas, tal como ellas las perciben e interpretan.

Los criterios evaluativos complementados con el diseño de la *evaluación participativa* facilitan el diagnóstico sobre aspectos como el arraigo, la aceptación que las actividades provocan en las poblaciones o grupos afectados y, en definitiva, la comparación entre la calidad programada (cuyos objetivos son determinantes a la hora de proclamar los criterios evaluativos) y la calidad realizada (la llevada realmente a la práctica, teniendo como marco de referencia los objetivos y los criterios de evaluación) en cuanto a actuaciones, actividades y proyectos en función de los objetivos, de las líneas de actividad y de los recursos materiales y humanos disponibles.

- Evaluación sumativa[5]: con esta modalidad se busca recolectar y presentar información precisa para resumir los estados y juicios acerca de las áreas de actuación y sus valores compartidos. El evaluador confronta los cumplimientos o incumplimientos de los objetivos, valorando la calidad y el impacto de las actuaciones. Como resultado se extraen propuestas y recomendaciones para la responsabilidad y la toma de decisiones futuras. La evaluación sumativa esta pensada, en definitiva, para ayudar a la toma de decisiones (modelo Stufflebeam), a debatir si se continúa con los proyectos o actividades en los mismos términos o si, por el contrario, es preciso modificarlos, expandirlos o cambiar la orientación de proyectos o actividades ya emprendidos o en funcionamiento.

[5] La evaluación del proceso acompaña la perspectiva sumativa con la formativa (evaluación de procesos, no sólo de resultados), aunque en origen y en la finalidad de los promotores de la evaluación, la evaluación demanda es sumativa.

• Evaluación participativa (partes interesadas): como ya se ha mencionado la evaluación participativa se preveía como un factor clave y la investigación de campo así lo ha confirmado, permitiendo:

- manejar un gran volumen de información: con una institución de este tipo no es recomendable diseñar una investigación evaluativa estándar -de un programa-, las peculiaridades imponen la elaboración creativa de "un traje a medida", es la realidad del Centro la que debe imponer el diseño evaluativo, su contenido y las técnicas de recopilación de información, nunca de modo inverso (el evaluador);

- puede generar nuevas aspiraciones en la comunidad implicada y hacer posible que ésta se involucre abiertamente en acciones de cambio (en el caso de que las partes interesadas decidan su necesidad);

- de no lograrse esa implicación, al menos se consigue la retroalimentación en relación con la utilización de las aportaciones de la comunidad (muy pertinente en el caso del Centro Loyola y de los colectivos implicados);

- puede propiciar el compromiso, la participación comunitaria, la claridad en la definición de situaciones, la articulación, la comunicación efectiva, la gestión de hipotéticos conflictos, la orientación de las relaciones con el exterior (arraigo social), los mecanismos que faciliten la interacción participativa y la toma compartida de decisiones;

- refleja la diversidad de valores o sensibilidades existentes entre las partes implicadas y hace que estos estén presentes a la hora de tomar decisiones;

- puede favorecer la descentralización de la toma de decisiones;

• Perspectiva temporal: la evaluación se ha ajustado al ciclo temporal en el que se enmarcan las actividades del Centro, en su ciclo de actividades habitual. En consecuencia, se han compaginado tres tipos de evaluaciones temporalmente hablando:

- ex -post: se ha contado con información y memorias del Centro desde el curso 1983-1984. En el diseño evaluativo puede seguirse, por tanto, una perspectiva evolutiva respecto a las distintas áreas de actividad en cursos anteriores, para establecer comparaciones sobre el grado de realización o la calidad realizada con las acciones y estrategias propuestas;

- evaluación en tiempo real de actividades y proyectos[6] en curso durante el periodo 1995-1996 (septiembre-junio);

- evaluación ex-ante de actividades, ideas o proyectos que en cartera, en proceso de gestación, para evaluar su viabilidad (evaluación de necesidades y satisfactores).

B) Diseño de la evaluación

Descripción del estudio de evaluación: el trabajo de campo, la investigación evaluativa, se han realizado siguiendo un plan de objetivos sucesivos para los que el evaluador ha buscado la forma de dar respuesta a través de la investigación (técnicas, selección de informantes clave, mapas de protagonistas...) y, a grandes rasgos, ha consistido en:

-aprovechar el volumen de información inicialmente disponible (documentos);

-no escatimar elementos descriptivos (por pequeños o insignificantes que parezcan) al tomar las notas de campo y hacerlo aprovechando la menor ocasión;

-recolectar información variada desde diferentes perspectivas (reflexividad);

-validar y triangular los resultados recolectando diferentes tipos de información - documentación, observación directa y participante, grabaciones, entrevistas, grupos de discusión, cuestionarios o encuestas...

-utilizar cuotas, participantes representativos (procurando no dejar fuera ninguna sensibilidad por pequeño que sea su peso relativo) recoger la visión de los participantes sobre sus experiencias con sus propias palabras (definición participativa de sucesivos mapas de protagonistas);

-seleccionar informantes clave (mapa de protagonistas), de dentro y de fuera del Centro; deducir conclusiones sobre la sabiduría de sus perspectivas informadas pero sin dar a dichas perspectivas más importancia de la que se otorga al resto de sujetos o grupos que participan en la evaluación participativa;

-estar al tanto y ser sensible a los diferentes escenarios del trabajo de campo;

-separar descripción de interpretación y el juicio evaluativo del investigador:

[6] Evaluación del proceso, con connotaciones formativas para la retroalimentación de procesos.

Se ha obtenido de esta forma información detallada sobre:

- la implementación de los proyectos y actividades;
- el análisis de sus principales procesos;
- la descripción de los diferentes tipos de participantes y de participación;
- la descripción de la forma en que los proyectos y actividades afectan a los participantes;
- los cambios observados, los resultados e impactos;
- las potencialidades y debilidades de los proyectos y actividades percibidos por los participantes, planificadores, informantes clave de la comunidad, etc.

Tras el repaso continuado de documentos, se realizaron doce *entrevistas semiestructuradas* con personas representativas de las tres áreas de actividad; en el diseño de estas entrevistas estaban predeterminados los temas sobre los que se quería obtener información del entrevistado pero sin preguntas rígidas ni plan estándar, introduciendo modificaciones y nuevos interrogantes en el transcurso de la entrevista;

Aprovechando las reuniones y la experiencia de gente muy vinculada al Centro se decidió el mapa de protagonistas; también para recoger documentos o para realizar las entrevistas el investigador pudo poner en práctica otra de las técnicas de investigación previstas, la *observación directa* y la *observación participante*; después, la tarea consistía en anotar aquella información (imitando a Goffman) para no perder ningún detalle que pudiese resultar significativo para la evaluación.

Cuando se consideró que la información recogida con las dos técnicas citadas cumplía con el criterio de redundancia, se procedió al establecimiento también participativo (aunque aquí el protagonismo del evaluador ha sido obligatoriamente mayor -a la vez que flexible-) de la operativización de los criterios acerca de los aspectos que

definitivamente son objeto de evaluación[7]. Por otra parte, el volumen de información cualitativa recogida ha hecho que el evaluador se haya decantado por recoger al margen de los criterios otros puntos que no podían ser pasados por alto en el informe final de evaluación y, por tanto, ha procedido a su riguroso análisis evaluativo en el apartado de discusión de resultados.

Para el análisis, en cada uno de los criterios se ha distinguido entre aquello que a juicio del evaluador (como resultado, por supuesto, de la evaluación participativa) debería caracterizar a una institución como el Centro Loyola de Alicante[8] -*criterios*- en cada una de las materias -*variables-criterio*-, y aquello que la evaluación ha mostrado como característico del estado actual del Centro -*contraste evaluativo del criterio* en el caso que nos ocupa-. Por eso se ha distinguido entre FUNCIONES EVALUABLES, VARIABLES-CRITERIO Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Las entrevistas y la observación participante proporcionaron un volumen de información más allá de la necesaria para construir los criterios; también se ha aplicado en el análisis evaluativo información procedente de esas técnicas; sin embargo, para el contraste evaluativo de los criterios se hizo necesario construir expresamente otros instrumentos de investigación:

- *Cuestionarios o encuestas* construidos para evaluar las necesidades y el grado de satisfacción de la población usuaria en las tres áreas de actividad; una vez diseñados participativamente se procedió a la realización del pretest de cada uno de ellos para comprobar su validez (se obtenía información sobre aquellos aspectos que se pretendía) y la comprensión de las preguntas. Después se contó con bastante ayuda por parte de los distintos departamentos del Centro para seleccionar a los individuos que (con respeto

[7] Aquello no operativizado en los criterios, estrictamente, no puede ser objeto de juicio evaluativo, aunque la información no es, en ningún caso inocua, introduce reflexividad indeleble.

[8] Teniendo presente su ideario marco, sus objetivos en todas la áreas.

a la aleatoriedad) podían contestar a los cuestionarios seleccionando las muestras, el modo y la forma de devolverlos para su análisis (codificación informática para el análisis cuantitativo[9] y cualitativo); con esta técnica se ha extendido mucho más la evaluación participativa, informando a los participantes del proceso en curso;

- *Grupos de discusión*: al igual que la encuesta, la aplicación de estas técnicas se diseñó para obtener información precisa y elaborada sobre los criterios de evaluación establecidos, en forma de discursos y desde una perspectiva estructural. Concretamente se diseñó un grupo de discusión para evaluar cuestiones vinculadas con la organización interna del Centro, la coordinación, los canales y vías de comunicación y de resolución de conflictos; se seleccionó a ocho informantes, cuatro pertenecientes al Centro y otros cuatro externos aunque con cierta vinculación (estos últimos en calidad de expertos debido a su profesión o a sus responsabilidades profesionales).

El segundo de los grupos diseñados buscaba obtener información sobre la relación de las asociaciones que utilizan los locales del Centro con el mismo, convocando a representantes de distintas asociaciones según su grado de relación con el Centro y a miembros vinculados con el área social del Centro, para que fruto del debate surgiesen los diversos discursos relacionados con la forma de interacción del Centro, en general y su área social en particular, con estas organizaciones.

La información obtenida ha resultado muy profusa y ha recogido todo el rango marcado por los criterios; en la fase de análisis el evaluador ha contrastando la información significativa y elaborada (análisis del discurso), con los criterios, procediendo al análisis evaluativo cualitativo y a la extracción de conclusiones en el informe final de evaluación.

---

[9] Perspectiva distributiva de la investigación social.

SECCIÓN IV. CONEXIÓN ENTRE DISEÑO Y RESULTADOS

A) Funciones evaluables:

f1) **Tecnología**: incluye *por una parte* el "producto", el objetivo último de la organización, es decir, la consolidación de una organización que asiente sus actuaciones y ofertas en las tres áreas de actividad consiguiendo el mejor ajuste entre los objetivos de la institución -decididos asambleariamente por los órganos establecidos a tal efecto- y las necesidades de los usuarios o entidades que componen la población diana en la que plasmar esos objetivos, en forma de satisfactores. Así, podría identificarse el "producto u oferta LOYOLA" como la implementación de unas actividades, siguiendo unos objetivos, tratando de dar satisfacción a unas necesidades de una población usuaria. *Por otra*, el "proceso" entendido como los recursos materiales y humanos, los medios tecnológicos, las fuentes de información y conexión y los pasos a través de los cuales se intenta dotar de contenidos a esa "oferta".

f2) **Gestión**: se refiere al método y a los procedimientos organizativos con los que la institución trata de dirigir la consecución de los objetivos propuestos, concretamente: -el diseño (qué hacer, cómo dividir el trabajo y cómo coordinar actividades), -la información (formas de hacer llegar las tareas y las comunicaciones necesarias a las personas que tienen que encargarse de ellas) y -el control (controlar que las tareas se realizan efectivamente).

f3) **Social**: determinar la eficiencia de los miembros (en este caso la asignación de personas a tareas o proyectos), los procedimientos de selección y asignación de los recursos humanos (tanto en el plano de las actividades específicas por

áreas como en el reparto de tareas directivas) así como el calado social de las actividades en particular y de la institución en general.

B) Variables y tipos de evaluación[10]:

Variables-criterio para la evaluación del Centro Loyola de Alicante según el tipo de evaluación propuesta:

a) Evaluación medios/fines (recursos);

b) Evaluación del proceso (actividades -a la altura o no de los objetivos; calidad programada / calidad realizada);

c) Evaluación de los resultados y evaluación del impacto;

d) Evaluación de necesidades percibidas(respecto a la oferta del Centro);

e) Evaluación de necesidades percibidas del Centro como conjunto;

f) Evaluación de la cobertura;

g) Evaluación de la cobertura de difusión y conocimiento.

• **1** Evaluación de la organización y de la estructura (organigrama de reparto de tareas), grado de consolidación de una estructura organizativa que haga prescindibles a las personas consideradas individualmente. Evaluación del grado de aprovechamiento de las posibilidades de coordinación (estructuración) y el funcionamiento cotidiano como Centro, teniendo en cuenta los recursos humanos con los que se cuenta. ***b)*** y ***c)***

• **2** Evaluación global de la adecuación entre objetivos y actividades implementadas (programadas -calidad programada- y realizadas -calidad realizada-). Replanteamiento o no de objetivos o de los modos de aplicación (profundización, mayor "aterrizaje" en todos los puntos contenidos en el ideario marco). ***b)***

[10] Demarcados en el marco teórico para la evaluación.

- **3** Evaluación de la consecución o no del objetivo de renovación de la fe cristiana y de la oferta de actividades acorde o no con las transformaciones en la realidad social (sociedad alicantina, sociedad española, sociedad global -apuesta por los pobres, "Tercer Mundo"...). ***b)***

- **4** Evaluación del momento en que se encuentra y del resultado de la vida comunitaria y de la interacción de otros grupos de preocupación social (de orientación no marcadamente cristiana); diagnóstico cara al futuro apoyado en las distintas posiciones y sensibilidades, y con otros centros similares de la Provincia Jesuítica de Aragón (colaboración e intercambio con instituciones afines) y con la diócesis de Orihuela-Alicante (mayor dependencia, independencia, complementariedad de la oferta). Valoración del CLA en su conjunto (¿estratégicamente?, ¿individualmente?, ¿con altibajos?) respecto a su carácter dialogante (en la práctica) y su apertura, fijando la atención en si respecto a estos aspectos se está a la altura de las exigencias que marcan los objetivos (ideario-marco). Evaluación del factor orientación cristiana como variable relevante en este criterio (posibilidad o no de que se convierta en elemento disuasorio para ciertos colectivos. ***b)*** (objetivo de diálogo permanente). Flujos y canales de comunicación; influencias intero y extero-organizacionales.

- **5** Valoración de la relación seglares/jesuitas -Compañía de Jesús- (o viceversa) -criterio relacionado con el objetivo papel creciente de los seglares en la Iglesia-. Responsabilidad e implicación (definición y delimitación por parte de ambos en el plano individual y en el comunitario). Evaluación de la percepción o no (por parte de todos los implicados) del Centro como algo propio, como comunidad y como espacio físico con unas necesidades materiales que hay que cubrir también colectivamente) para

su mantenimiento (sentido de pertenencia segmentado en relación con las tres áreas de actividad -identidad y sentido de pertenencia-. ***g)***

- **6** Función social del CLA, evaluación de la especificidad de la oferta, de los campos que se cubre, en el contexto de la ciudad de Alicante (detectar y evaluar esa especificidad). ***c)***

- **7** Área cultural (cursos de teología, conferencias, formación sociopolítica,...) evaluación del proceso, de la adecuación o no de la implementación con los objetivos propuestos o grado en que se satisfacen dichos objetivos). ***b)*** **y** ***c)***

- **8** Evaluación de la reproducción del Centro, de la suficiencia o insuficiencia percibidas respecto a las vías abiertas. Valoración del calado real de la formación permanente respecto a la misión. ***a)*** y ***g)***

- **9** Evaluación del equilibrio o desequilibrio entre el grado de desarrollo, capacidad de influencia y difusión que ha alcanzado el Centro y las actividades, la innovación, la reacción dinámica que ese grado de desarrollo implica. ***g)***

- **10** Valoración del grado de implicación de los miembros del Centro (colectivamente pero como individuos) y del efecto real de las llamadas a la actividad, a la participación colectiva (participación, implicación efectiva, comprometida, sentido de Centro -como algo propio). Causas en una u otra dirección. ***e)***

- **11** Evaluación de hasta qué punto es conocida la oferta completa de actividades tanto fuera como dentro del Centro en todas las áreas (funcionamiento -no estilo de afrontamiento-) relativamente independiente de áreas como la cultural y la pastoral). ***g)***

- **12** Evaluación del posible cambio en las necesidades de la población usuaria en el área de pastoral juvenil. ***d)***

- **13** Valoración del lugar en el que se encuentra el punto de equilibrio interno/externo del Centro en relación con las tres áreas de actividad que incluye. ***g)***

- **14** Evaluación de posibles ejemplos de coordinación y actuación -coordinación dinámica en relativamente poco tiempo) dentro la propia casa (área cultural, voluntariado de marginación Claver) y si este tipo de vías se considera extrapolable a otras actividades del Centro. ***g), b)***

- **15** Evaluación y diagnóstico sobre los posibles obstáculos barreras o incentivos a la introducción de innovaciones (innovación, propuesta de nuevas ideas). Valoración de la concepción global del concepto de cambio. ***a), b)*** y ***g)***

- **16** Grado de conocimiento de las actividades en las tres áreas de actuación; *presencia significativa o no del Centro en la ciudad* (evaluación institucional del papel desempeñado en Alicante). ***g)***

- **17** Evaluación de la difusión y de la pertinencia o no de redefinir la población diana de las actividades (captación o no de más gente, equilibrio entre cantidad y calidad). ***g)***

- **18** Evaluación del estilo de dirección tanto en jesuitas como en seglares (o viceversa), mayor o menor grado de intervencionismo (necesidad percibida por distintos actores). ***a)*** y ***e)***

- **19** Evaluación del estilo de toma de decisiones (estilos de afrontamiento y responsabilización en distintos niveles) en la práctica. ***e)***

No se puede omitir del análisis toda una serie de puntos para los que no se elaboró en su momento variable-criterio específica, pero que han de estar ineludiblemente en el análisis, como consecuencia de las aportaciones participativas de los actores comunicativos (evaluación participativa, hasta las últimas consecuencias) y han de ser sometidos a juicio evaluativo empleando la información obtenida con la triangulación de técnicas de investigación aplicada en nuestro caso:

- **a.** Posibilidad de existencia de una falla intergeneracional, ***d)***

- **b.** Orientación cristiana[11], ***f)***,***g)*** y ***b)***

- **c.** Competencia de la oferta[12], ***b)*** y ***c)***

- **d.** Futuro de la oferta[13] ***g)***, ***f)*** y ***c)***

- **f.** Labor expansiva Bernal en el área cultural[14], ***d)***

- **g.** Profundización mucho mayor en el área social: mayor ajuste de los objetivos (calidad programada) a los resultados prácticos (calidad realizada) ***b)*** y ***e)***. Iglesia viva y comprometida ***b)***

- **h.** Evaluación longitudinal de la cobertura[15] (ligada a las posibilidades de reproducción) ***f)*** y ***g)***.

- **i.** Titularidad del patrimonio[16] ***e)***.

---

[11]Se analiza evaluativamente junto al criterio **4''**.
[12]Se analiza evaluativamente junto al criterio **11''**.
[13]Se analiza evaluativamente junto al criterio **17''**.
[14]Se analiza evaluativamente junto al criterio **7''**.
[15]Se analiza evaluativamente junto al criterio **10''**.
[16]Subcriterio que se fusiona con **5''**, apartado en el que es sometido a juicio evaluativo.

C) Criterios.-

Los criterios (referidos a las fuentes y variables en el seno de la institución "Centro Loyola de Alicante") que a mi juicio (con el apoyo de la evaluación participativa y de fuentes bibliográficas de Sociología y Psicología de las organizaciones) identifican una adecuada relación calidad programada/calidad realizada y la necesaria coordinación, estructuración y gestión en una organización sin ánimo de lucro con unos objetivos como los que caracterizan al CLA, para cada una de las variables identificadas son los siguientes, como evaluador-sujeto en proceso[17]:

1' Tipo de organización: en este contexto organizacional una organización creativa y abierta fomenta: la aparición de individuos que generan ideas, con una "política" de reparto de tareas heterogénea que incluye tipos no usuales y marginales, con una selección y promoción únicamente por méritos, favorece la flexibilidad y experimenta con nuevas ideas, es descentralizada, diversificada, débil como sistema administrativo relativamente tolerante y, por último, permite libertad para elegir y perseguir problemas junto a la capacidad de reunir, organizar y optimizar, de una forma eficiente (recursos con los que se cuenta) y eficaz (actualizar conocimientos científicos, técnicos, formativos, patentar innovaciones), los recursos tecnológicos disponibles para desarrollar el plan estratégico y disponibilidad de recursos para nuevas iniciativas

[17]Como ya he matizado insistentemente en otras secciones introductorias a la evaluación propiamente dicha, el hecho de que el objeto de la evaluación sea una institución sin ánimo de lucro, que presta unos servicios sin exigir contraprestación alguna hace que ninguno de los juicios evaluativos que se van a emitir exija la introducción inmediata e ineludible de cambios o transformaciones. Sin embargo, una vez aclarado esto, diré que tanto en la elaboración de los criterios como en la información obtenida para su contraste, la participación de las partes interesadas (evaluación participativa) ha sido muy relevante y, en consecuencia, los resultados de la evaluación no han de ser considerados ni desde una perspectiva autocomplaciente, de "palmaditas en la espalda" o inmovilista en el caso de que la calidad realizada para varios criterios resulte ejemplar (cosa que ocurrirá en muchos de ellos) ni de crítica destructiva (en el otro extremo). Tengo probada constancia del talante de los evaluados y de la aplicación que quieren dar a la evaluación, por eso, una vez aclarado este aspecto me encuentro con total libertad para realizar, con la información disponible y recopilada durante varios meses, el mejor juicio evaluativo de que sea capaz.

(maximizar la disponibilidad de los recursos necesarios); existe un claro y a la vez flexible reparto de tareas y funciones para el desarrollo de las actividades que dan forma a la vida de la organización y se cumplen sin necesidad de utilizar medidas sancionadoras, disciplinarias o coactivas (improcedentes en un tipo de organización como la evaluada);

2' Evaluación del proceso: los resultados de la organización en su conjunto (en sus tres áreas de actividad) y el balance de resultados e impacto de las actividades implementadas cumplen, al menos parcialmente, con los objetivos principales del plan estratégico (ideario-marco), la calidad programada y la calidad realizada (expresada tanto por los participantes en su elaboración como por los usuarios) son comparables y se aprecia "aterrizaje", implementación real de unos objetivos en principio ideales y definidos por los órganos representativos encargados. Existe un aprovechamiento adecuado de infraestructuras y recursos en la dirección que exige el plan estratégico de objetivos colectivamente propuestos y aceptados.

3' Adecuación relativamente temprana de las actividades según el **ritmo de cambio** marcado por las trasformaciones en la realidad social en la que se inscribe y por la que se preocupa la organización (en distintos ámbitos administrativos o territoriales -comunidad local, nacional, mundial o global-) y por las necesidades de la población efectiva o potencialmente usuaria (aplicado especialmente al área pastoral)**.**

4' Canales, vías y flujos de comunicación: existencia de formas de comunicación y motivación de los miembros y de los usuarios (normas formales e informales sobre el funcionamiento cotidiano de la organización), y vías de comunicación extero organizacionales; / exploración constante de fuentes de información (libros, bases de datos, congresos, encuentros, reuniones intercentros, biblioteca, especialistas),

sistema de alerta ante las innovaciones en ese campo de actividad -ecumenismo, oferta cultural, debates sociopolíticos-, favorecimiento de la comunicación efectiva entre todos los niveles (cuanto más rica sea la información mayor será el flujo de ideas y mayores las posibilidades de innovación y de definición colectiva de objetivos) tanto individualmente como en el plano colectivo).

Influencias intero y extero organizacionales: en la construcción del "producto Loyola"; pese a ser reconocidas y a que actúen en la práctica (especialmente las intero organizacionales -distintas sensibilidades-), se tiene conciencia de ellas y se actúa con ellas y sobre ellas, convirtiéndolas en un punto de referencia flexible (Compañía de Jesús), nunca coercitivo o que marque directrices de obligado cumplimiento que limiten la introducción de alternativas dentro de la organización. La organización controla esas influencias en mayor medida que esas influencias controlan sus vías de actuación e incluso promueve contactos con fuentes exteriores. La influencia interna o externa sobre los miembros se traduce en conductas innovadoras en el campo de la innovación tecnológica (especificidad del producto), en los métodos de gestión (cambios que generan una mejor consecución de objetivos) y en la innovación social (eficacia social en las tareas).

El producto resultante en un tipo de organización como ésta debe reunir los siguientes atributos innovadores: eficiencia -20%- y comunicabilidad -20%- (como atributos primarios) y capacidad de penetración -15%-, radicalismo estructural en ese campo de actividad -5%-, reversibilidad o apertura a la modificación -15%-, amplitud de la afectación -10%- y adaptabilidad -15%-, tanto desde el punto de vista interno como externo: el equilibrio se encontraría en la coexistencia con conocimiento recíproco interno/externo dotando de los atributos propuestos a ambas poblaciones usuarias -que se solapan en la práctica- y tendiendo a la erradicación paulatina de la frontera

interno/externo atribuida inmediatamente con mayor o menor virulencia a distintas áreas de actividad; es decir, que cualquier persona participante en el área cultural o social, se sienta miembro del CLA, de uno de sus departamentos, tal y como puede sentirse cualquier miembro de las Comunidades de Vida (área pastoral).

5' Cultura organizativa (específicamente en la relación seglares/jesuitas y en la identidad o sentido de pertenencia al CLA -cultura o estilo Loyola-); en organizaciones innovadoras y abiertas se caracteriza por disponer de unos significados compartidos de:

-eficiencia: conseguir la mejor "oferta" (en virtud de las posibilidades reales) cumpliendo el plan estratégico (objetivos) adaptado anualmente y con los recursos materiales y humanos disponibles;

-liderazgo, ejercicio aceptado de la influencia y del poder para identificar a personas con unos objetivos grupales incitándoles a actuar para conseguirlos;

-claridad y conocimiento de objetivos y tareas;

-adecuado reparto de tareas según capacidades;

-estructura organizativa -percibida- ni rígida ni compleja;

-inversión en tecnología propia, ajena o mixta, incentivo de las sugerencias creativas de los miembros (conocer en cada momento el potencial innovador de la organización para no desaprovecharlo y para no dejar de lado sensibilidades distintas a la mayoritaria), evaluar la "competitividad" del producto (estrategia) en el conjunto del ámbito territorial en el que se asienta la organización; reconocimiento expreso de la posibilidad de equivocación (o si se prefiere, por definición negativa, no previsión de estrictas sanciones en caso de fracaso o de incumplimiento), asegurar una cultura corporativa que apoye la adopción de riesgos y el planteamiento de interrogantes (evitar el peso excesivo de la tradición y la cultura establecidas para adaptarse a las rápidas

transformaciones en el campo de actividad) a menos que esa sea la vía comúnmente definida, asegurar el clima favorable a la aparición de nuevas ideas (restar importancia a los procedimientos de actuación estándar), dejar abiertas las vías para el debate y la disensión (no enfatizar en la especialización y en la autoridad sobre la responsabilidad grupal como organización), *compatibilizar la libertad con el seguimiento y la evaluación (no controlar externamente la actividad creativa propia, individual o grupal, ni reforzar las expectativas de evaluación externa al grupo o comunidad implicado).

6' Función social: La oferta de actividades o servicios de la organización posee la suficiente especificidad, cubre campos asistenciales que sin ser necesariamente exclusivos, gracias a su peculiar forma o estilo de definición e implementación, detecta y evalúa esa especificidad, logrando evitar fricciones o solapamientos competenciales con otras organizaciones análogas en el ámbito socioterritorial en el que se encuentra encuadrada.

7' Evaluación del proceso (área cultural): Las actividades en el área cultural y la respuesta de la población usuaria (expresada explícitamente por dicha población) satisfacen los objetivos y necesidades de ambos (organización y usuarios) y se percibe un ajuste aceptable entre los objetivos del área y los resultados conseguidos (calidad programada / calidad realizada, tal y como la perciben las personas o colectivos implicados).

8' La **reproducción, mantenimiento** y perdurabilidad de una organización como el CLA estará garantizada siempre que se evite el anclaje en las vías de participación y oferta ya abiertas y se introduzcan ideas creativas que den respuesta a trasformaciones constantes en la realidad social (la población usuaria sigue una marcada tendencia alcista al tratarse de un campo de actividad cada vez más necesario y menos cubierto en

el contexto socioestructural actual y futuro, o al menos no decrece la satisfacción de la población usuaria consolidada ni su sentido de identificación con la organización y con las actividades que llaman su atención) y con la renovación e incremento de los recursos humanos y su grado de implicación, de forma que sea posible un reparto flexible pero viable de tareas que evite la saturación del personal responsable.

9' Evaluación de la cobertura de difusión y conocimiento: El equilibrio entre el grado de difusión, de desarrollo, de capacidad y de influencia por parte de la organización en su ámbito de actuación y la reacción dinámica a los cambios, exige una concepción de la innovación y el cambio que no puede defraudar (identificación con la organización y con sus actividades) a las poblaciones usuarias ya asentadas o futuras pertenezcan al Centro o no (internas o externas). Los objetivos en las tres áreas de actividad, y el tipo de actividades implementadas con el transcurso de los años imponen a la organización un ritmo de cambio e introducción de innovaciones acorde con las expectativas creadas también entre los usuarios externos al Centro.

10' Para una organización como el Centro Loyola la búsqueda de la calidad realizada en sus sectores de actividad exige una **implicación** continuada y efectiva de las personas interesadas (recursos humanos), dar respuestas efectivas a las llamadas a la actividad, al trabajo en equipo, al intercambio periódico de responsabilidades..., aspectos todos ellos inherentes a la voluntad de participación en una organización con un plan estratégico como el del CLA.

11' Conocimiento de la oferta global dentro y fuera del CLA: La oferta de una organización de este tipo (en las tres áreas) ha de ser conocida como mínimo entre los sectores sociales más sensibilizados con el tipo de problemáticas a las que se trata de dar respuesta, ha de buscar la expansión paulatina hacia otros sectores ciudadanos más

remisos y despreocupados, y ha de tender a articular el conocimiento recíproco de la actividad entre las tres áreas o departamentos que componen el Centro (la única forma de difusión hacia el exterior comienza por el autoconocimiento interior -eficiencia comunicativa-).

12' Una organización como el CLA debe gozar de los mecanismos de información y conexión que le permitan reaccionar con el personal y la formación cualificada necesaria para responder a **cambios en las necesidades de la población usuaria** o incluso para atender a nuevas poblaciones usuarias (siempre y cuando encajen en el plan estratégico, o bien se decida que la necesidad es lo suficientemente importante como para entrar como nuevo elemento en dicho plan).

13' Valoración del lugar en el que se encuentra el **punto de equilibrio interno/externo** del Centro en relación con las tres áreas de actividad que incluye. Para una organización como el CLA debe ser decisión consensuada entre las distintas sensibilidades que lo componen, pero en cualquier caso debe quedar definido un punto mínimo de equilibrio que deje claras las pretensiones como colectivo y que evite los efectos péndulos de desequilibrios cíclicos de vuelcos hacia el exterior o hacia el interior.

14' Ejemplos de coordinación en el interior de Departamentos del propio CLA:

Algunos de los aspectos que caracterizan la estructura organizativa del Voluntariado de Marginación Claver de Alicante[18] -incluido en el área social del Centro- contribuirían a perfeccionar las capacidades de coordinación y estructuración ya

[18]Hay que tener en cuenta que la estructura organizativa de dicho voluntariado cuenta con un número mínimo de personas en comparación con las que se encargan del Centro en su conjunto, de modo que la estructuración, la organización y la introducción de innovaciones, resultan mucho más sencillas y asumibles (comparativamente hablando).

consolidadas en el funcionamiento del Centro... y a un cumplimiento más efectivo de varios de los criterios anteriores.

15' La organización debe detectar y eliminar tics o estilos de actuación arraigados en algunos miembros de la misma o incluso en los mecanismos o cauces organizativos o de coordinación que impidan la discusión e incluso la **introducción de ideas innovadoras o de posibilidades de cambio** que deben ser objeto de debate...

16' El ideario-marco del CLA exige una **presencia significativa del Centro en la ciudad de Alicante**, un conocimiento notable de sus actividades en sus tres áreas de actuación, un papel desempeñado como institución conocida e insertada en el tejido social...

17' Un Centro como el CLA ha de estar sujeto a la revisión anual y a la **redefinición consensuada de las poblaciones diana, del volumen de actividades, de la cantidad de actividades asumibles con las personas que participan**. Los deseos de profundizar a corto plazo en el cumplimiento de objetivos deben ir un paso por detrás de la voluntad rápida de expansión de la oferta, aumentando su diversificación, reduciendo su especificidad y desvirtuando los logros alcanzados en el acercamiento de la calidad real a la calidad programada. No es cuestión de abarcar por encima de las posibilidades reales sino de mejorar los resultados y los impactos de las actividades sin caer en el exceso de diversificación de la oferta.

18' Estilo de dirección: el típico de las organizaciones abiertas (que debe caracterizar a organizaciones como el CLA) cumple los siguientes requisitos:

-supuestos: estilo de dirección democrático, no hay conflicto entre la persona y la organización y el éxito del trabajo depende de la responsabilidad de las personas; la

interdependencia a través del "objetivo común" dentro de las metas de la organización conduce a relaciones de confianza y respeto;

-orientación: logro de los objetivos hacia la comprensión y el acuerdo;

-sistema de autoridad: autoridad funcional basada en la competencia y en la capacidad percibida y demostrada grupalmente;

-sistema y estrategia de control: opuesto al estilo de dirección *laissez-faire*, no basta con la dirección, existe un seguimiento y una responsabilidad;

-tratamiento de conflictos: resolución válida de problemas, evaluación de diferentes puntos de vista, examen profundo de emociones, reservas y dudas.

19' Fuentes de poder: combinación creativa entre una fuente de poder del experto, en lo que supone incidencia no coercitiva -que no fuerce las estructuras de pensamiento- sobre el destinatario de la fuente de poder, y el poder referente, aquel que se identifica con un sujeto respecto a otros por sus rasgos percibidos como atractivos y valiosos. Junto a esto, el matiz es la posibilidad de comunicación y debate entre emisor y destinatario de la fuente de poder, participando conjuntamente en la definición de los méritos (favorecer la competencia entre los miembros por mostrar ante los demás el cumplimiento creativo de la tarea encomendada);

a' "Falla intergeneracional": Independientemente de las distancias inherentes entre las distintas etapas de pastoral juvenil y las comunidades de vida del área pastoral, los objetivos del Centro y la voluntad de perdurabilidad exigen una articulación, un flujo de comunicación permanente, la responsabilidad compartida jóvenes-adultos, evitar recelos por parte de CVX joven que les hagan percibir su situación como subordinada o alejada de responsabilidades en la toma de decisiones, evitar discriminaciones -ya sean reales o simplemente percibidas o fruto de mal entendidos-... sentidas por parte de la

Comunidad Joven (el departamento de Pastoral Juvenil permanece al margen de este criterio dada su independencia respecto a las comunidades de vida).

b' La **orientación cristiana** del CLA no debe ser obstáculo ni teórico ni práctico para el cumplimiento de objetivos en las tres áreas de actividad (especialmente en aquellas en las que el número de personas pertenecientes a CVX que participan es menor). La situación ideal se caracterizaría por el paralelismo en el sentido de pertenencia al CLA sea cual sea el área de actividad en la que se participe.

c' La especificidad del plan estratégico (ideario-marco) y el grado de satisfacción manisfestado por la población usuaria en las tres áreas de actividad para una institución como el CLA debe desembocar en una oferta sin o con apenas **competencia** en cualquiera de sus tres departamentos en otras instituciones que coexistan en la ciudad, han de caracterizarse por atributos únicos (*estilo Loyola*).

d' La organización, fruto de los canales de comunicación y debate, conoce con fluidez los cuellos de botella por los que atraviesa la oferta y oídas o consultadas las partes interesadas e implicadas (aquellas que hacen posible la oferta con su trabajo) tiene capacidad de reacción ante la hipotética necesidad de introducir cambios (**futuro de la oferta**)

e' La utilidad social de una institución como el CLA recomienda como complemento al **balance económico-financiero** interno (comunidades y Compañía de Jesús) el complemento de la búsqueda de subvenciones externas (entidades públicas y privadas) que liberen recursos especialmente para actividades del área cultural y social con gran precariedad económica.

f' El **área cultural** del CLA tal y como queda caracterizada en el plan estratégico incita a la **expansión de actividades**, de instituciones y grupos de contacto, a un crecimiento del Departamento como área impulsada por el Centro en su conjunto.

g' Los **objetivos del Centro en el área social** exigen una **profundización** notable en el cumplimiento de las tareas que dichos objetivos implican en el tejido social de la ciudad de Alicante, con proyectos propios o como complemento para otras instituciones o colectivos igualmente sensibilizados (evaluación del proceso: área social). El objetivo de profundización en un **modelo de iglesia viva y comprometida** ha de verse reflejado en la práctica con rasgos con marcado carácter de compromiso social y vinculación con la realidad social objeto de preocupación.

h' La **cobertura** del Centro en cuanto a la población usuaria en sus áreas de actividad (longitudinalmente en el tiempo -al menos una perspectiva de 5 años-) debe haber estado caracterizada por el complemento entre la consolidación de grupos ya tradicionales y la aparición periódica de nuevos sectores, grupos o individuos.

i' La **titularidad del patrimonio** coherente con el ideario-marco (corresponsabilidad seglares-jesuitas, iglesia laica) debe ser decisión coordinada y también solidaria de seglares y jesuitas en aras de la definición del futuro camino del Centro.

ANÁLISIS DE RESULTADOS: DIAGNOSIS

La siguiente tabla resume la diagnosis evaluativa por criterio, que incluye la información contrastada con diversas fuentes de información (actores y técnicas). Allí donde la información que alimenta el contraste es cuantificable, se acompaña de la presentación gráfica en forma de sectores circulares:

CRITERIO	*IDENTIFICACIÓN O NO EN LA ORGANIZACIÓN (definición participativa)*	*GRADO DE RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD PROGRAMADA Y LA REALIZADA*
1'' Organización y coordinación	Sí (próxima a la caracterizada en **1'** aunque mejorable)	Intermedio
2''Evaluación genérica del proceso	Sí (resultados alentadores por áreas)	Alto pero parcialmente (calidades comparables)
3''Evaluación específica del proceso (P. Juv.) -ritmo de adaptación-	Sí, con dificultades	Notable
4'' + b'' Canales de comunicación, influencias intero y extero-organizacionales	Sí como armazón (necesario mayor contenido práctico y cotidiano)	Sentadas las bases pero dificultad de articulación práctica
5'' + i'' Cultura organizativa (seglares/ jesuitas	Sí, especialmente en escalones directivos	Bastante adecuado en la relación seglares/jesuitas Intermedio (dificultad para 'calar' en las bases y en áreas menos integradas en el Centro
6'' Función social (especificidad de la oferta)	Sí (identificada por todas las partes interesadas)	Excelente
7'' + f'' Evaluación específica del proceso área cultural (labor expansiva)	Si*	Muy notable aunque no característica de la institución en su conjunto sino fruto de individuos muy concretos y relativamente asilada del resto de áreas
8'' Mantenimiento	Si	Notable a excepción de cierto anclaje en las vías o fuentes de captación de usuarios (carencias claramente salvables)
9'' Cobertura	Sí	Más que aceptable (notable) teniendo en cuenta su grado de evolución
10'' + h'' Grado de implicación	¿¿	Insuficiente o bajo (condiciones para una mayor relación a medio plazo)

11'' + c'' Conocimiento global y competencia de la oferta	Sí	Sobresaliente en los ámbitos en los que la institución ya tiene su peso específico (intermedio en el resto)
12'' Necesidades Pastoral Juv. (Capacidad de adaptación)	Sí	Notables (capacidad de reacción ante realidades cambiantes)
13'' Equilibrio interno / externo	No o muy parcial	Inadecuada
14'' Ejemplos internos de coordinación	Sí	Notable (como áreas o departamentos entendidos aisladamente)
15'' Incentivos / obstáculos introducción de innovaciones (concepción del ritmo de cambio)	Sí	Posible pero coexisten distintas sensibilidades y ritmos entre las partes interesadas
16'' Presencia significativa en la ciudad de Alicante	Sí	Importante a la vez que claramente mejorable
17'' + d'' Difusión y población blanco (futuro de la oferta)	Sí	Notable (apuesta más por la calidad que por la cantidad)
18'' Estilo de dirección	Sí	Alto (necesidad de dotarlo de mayor contenido práctico, cotidiano)
19'' Estilo toma de decisiones (fuentes de poder)	Sí	Notable aunque podría tener mayor incidencia de la lograda en la práctica
a'' "Falla" intergeneracional	Sí* con matices	Podría ser mayor (insuficiente / dificultades salvables)
g'' Necesidad profundización área social	Sí	Identificada como intermedia o baja por los actores interesados

SECCIÓN V. DISCUSIÓN Y BREVE COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

El diseño evaluativo ha utilizado las suficientes técnicas complementarias, ha pulsado los puntos de vista de las suficientes partes interesadas y se ha prolongado lo suficiente en el tiempo (al margen de la documentación "histórica" analizada y las aportaciones de informantes clave que se han remontado bastante atrás en el tiempo) como para concluir que la información obtenida tiene una indudable base en la realidad del Centro, realidad que aunque ha ido variando paralelamente a la realización de la evaluación, pero también se ha utilizado en el análisis de resultados tanto la información obtenida en los momentos iniciales de la evaluación como la obtenida 5 meses después y la conseguida en los meses intermedios.

Eso no implica que los resultados de la evaluación y los juicios evaluativos no sean criticables; es más si incitasen a un debate colectivo, la evaluación habría cumplido con uno de sus principales características, como evaluación participativa. Dar vida al informe final de evaluación, a los resultados de la diagnosis evaluativa en dinámicas formales e informales (participativas) de devolución-validación, completando el ciclo completo y realmente participativo del proceso de evaluación.

5C) INFORME EXPERIMENTAL DE LA INTERVENCIÓN / EVALUACIÓN[1]

a) Título.-

"INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN en prevención de accidentes humanos y materiales y la reducción de sus consecuencias en el caso de mujeres que buscan su inserción en el mercado de trabajo o que trabajan en la economía informal -sumergida- o que potencialmente pueden hacerlo -asociadas a Futuro de la Mujer."

b) Sumario (abstract).-

Experiencia de intervención preventiva y evaluación psicosocial en el campo de la seguridad e higiene en el trabajo, desde una perspectiva de Psicosociología de la Prevención y la Salud a largo plazo, en mujeres que trabajan mayoritariamente en economía sumergida. Tras la aplicación de varias técnicas (encuesta y grupo de discusión) preintervención se desarrolló una evaluación inicial del tratamiento de las variables peligrosidad laboral, efectos sobre la salud a largo plazo y necesidad de formación preventiva por parte de las mujeres asociadas a Futuro de la Mujer. Constatada la necesidad de intervención se aplicó la intervención siguiendo un enfoque de Psicosociología de la Prevención, concretamente, en su modalidad de técnicas grupales. Se discuten los cambios producidos en el tratamiento de esas variables en las mujeres y el grado en que son atribuibles o no a la intervención preventiva empleando como criterios las hipótesis de partida y como instrumento un cuestionario de elaboración propia. Los efectos de la intervención han sido, a lo sumo, parciales, y

[1] En el caso de este el diseño evaluativo completo he elegido como estrategia de presentación formal los epígrafes típicos del informe experimental. El diseño se realizó tras la aprobación de una beca de investigación en el "Concurs Públic d'Ajudes a la Investigació 1996" de la IVEI (Institució Valenciana d'Estudis i Investigació), Instituto de Sociología y Antropología Social, de Valencia, y se convirtió en esta versión formalizada aprovechando el Curso de Doctorado Prevención de drogas en el medio escolar: ejecución y evaluación (febrero-junio 1997), del Dr. J. A. García Rodríguez, Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante.

diferentes en función de la exposición o no de algunas de las mujeres a las técnicas de la evaluación inicial. Se sugiere cómo superar las limitaciones del presente estudio (así como sus causas) y se identifican variables de riesgo -desde una perspectiva amplia- que justifican futuras actuaciones en el campo de la intervención preventiva (que justifican su necesidad).

c) Palabras clave:

Psicosociología de la prevención, seguridad e higiene en el trabajo, motivación social, teoría del aprendizaje social, intervención, intervención preventiva, evaluación, técnicas grupales, trabajo sumergido, cuestionario de medición -instrumentos de evaluación-, etnometodología, fenomenología, definición de la situación, indexicalidad, reflexividad, Garfinkel, Goffman, Schutz, Bandura, Campbell.

d) Introducción:

d1) Planteamiento del problema susceptible de intervención preventiva y evaluación.-

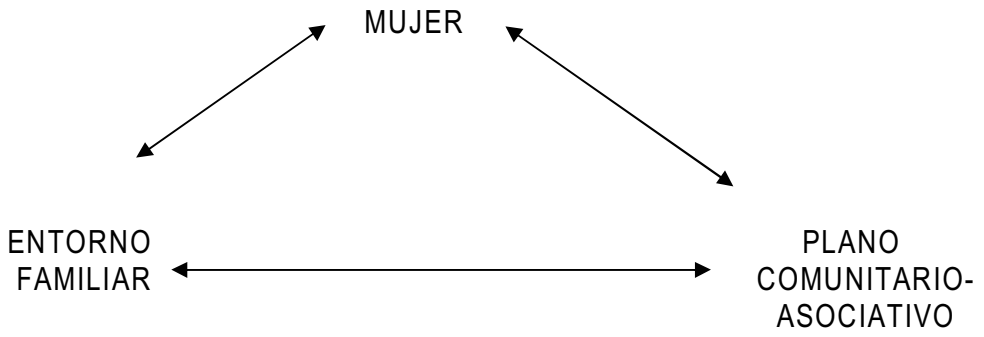
Desde el principio, con este proyecto traté de construir un diseño experimental, desde una perspectiva próxima a la Psicología Social y a la Sociología del Trabajo, con la prevención de accidentes humanos y materiales y la reducción de sus consecuencias como finalidad y con un segmento de la población femenina como universo de interés.

La población objeto de estudio[2] (debido a su accesibilidad y a su predisposición previamente manifestada -de hecho las técnicas y resultados de la evaluación inicial ya habían sido aplicadas con la colaboración de las mujeres de esta

[2]El universo de interés de un hipotético objetivo general sería toda la población de mujeres alicantinas que, o bien están buscando su inserción en el mercado de trabajo (formal o informal) o bien se encuentran trabajado en la heterogénea realidad de formas que supone la economía sumergida.

asociación que fueron seleccionadas según una serie de criterios- a participar en la experiencia investigadora) es la asociación de mujeres *Futuro de la Mujer*, del barrio de la Virgen del Remedio de Alicante que se reúne en la sede de la Asociación de Vecinos del mismo barrio y en un local situado en Ciudad Jardín. La variable género, en concreto, femenino, tiene máxima vigencia en este tipo de enfoques investigadores[3] por tratarse de un grupo social especialmente vulnerable respecto a situaciones de desempleo y precariedad laboral en el puesto de trabajo (especialmente en la economía no oficial o, si se prefiere, sumergida).

Realizando una readaptación personal del modelo multivariado[4] he tratado de aprovechar las relaciones, las interacciones y las expectativas entre la mujer como individuo, el entorno familiar (su incidencia en la decisión de aceptar o no un empleo) y la asociación de mujeres como elemento comunitario:



Las mujeres objeto de estudio (población diana de la intervención) pueden ser consideradas como una población de bajo a medio riesgo a corto plazo (en cuanto a accidentes laborales de gravedad inmediata); sin embargo, desde mi punto de vista constituyen una población de alto riesgo a largo plazo; explicaré el porqué de ese punto

[3]RIFE, J.C. *et alter* (1989), estudian, por ejemplo, las diferencias en la aceptación (ajuste, afrontamiento) o adaptación al desempleo entre 72 mujeres y 76 hombres mayores de 50 años, sobre la base de datos obtenidos con entrevistas. Los hallazgos demuestran la vulnerabilidad y los desafíos que las mujeres mayores desempleadas han de afrontar y la necesidad de trabajo de los servicios sociales centrado en esta población.

[4]GARCÍA-RODRÍGUEZ, J.A., (1994), 190-191.

de vista: todas ellas son mujeres de avanzada edad, y como han mostrado los dos cuestionarios que se les han administrado, su percepción de su estado de salud no es excesivamente optimista. Desde una perspectiva de salud a largo plazo (que he caracterizado en una nota al pie), de hábitos y prácticas saludables la actividad laboral informal en la economía sumergida, supone uno de los detonantes de mayor efecto a largo plazo (incluso un problema de salud pública).

Otros factores que agravan ese riesgo son el nivel sociocultural, unas rentas familiares medias/bajas, una importantes tasa de desempleo y una gran temporalidad entre las personas que disponen de empleo, una barriada o zona residencial con carencias comparativas evidentes (dotación de equipamientos urbanos y de consumo colectivo[5]), altas tasas de abandono de la formación escolar en hijos/as para buscar trabajo a edades muy tempranas en el sector formal o informal de la economía. Además, este es uno de los principales barrios de origen de la mano de obra femenina que trabaja como empleadas de hogar en barrios más céntricos y acomodados de la ciudad de Alicante.

Las técnicas de investigación ya aplicadas (evaluación inicial) me han permitido partir de una hipótesis de trabajo bastante concreta para ser puesta a prueba, muy vinculada a la posibilidad de intervención y al modo de realizarla (estrategia) sin miedo alguno -antes al contrario- a la refutación, reformulación o replanteamiento[6].

Lo que se pretendía con la "intervención" era, de acuerdo con una hipótesis de partida fruto de la evaluación naturalista inicial, aplicar técnicas grupales (charla

[5]Baste recordar que el origen constructivo del barrio vino marcado por la ilegalidad, por la actuación de una empresa constructora que actuó al margen del Plan General de Ordenación Urbana. Tantas y tantas familias se compraron su vivienda y se instalaron a vivir allí que el alcalde de la época se vio obligado a dar legalidad al barrio.

[6]Soy plenamente consciente de las limitaciones de esta investigación, sin embargo, considero que esto ya es importante en sí mismo, dado que sus resultados pueden servir de estímulo para pensar en futuros modos de salvar dichas limitaciones.

informativa) y, posteriormente construir un instrumento de medición indirecta de los resultados de la intervención respecto a la variación de actitudes (o al menos al reconocimiento de ciertas variables relacionadas con la peligrosidad laboral que en la evaluación inicial no se producía) que comparase las conclusiones obtenidas con la evaluación inicial con los hipotéticos efectos de la intervención. También resultaba interesante constituir distintos grupos de control y experimentales aprovechando la división en términos de edad (mujeres de hasta 30 años /mujeres mayores de 45 años) para introducir más variables en el análisis y apreciar los posibles cambios intergeneracionales en cuanto a modelos de conducta y estilos de afrontamiento[7]. En estas variables también se ha tratado de captar la utilización de medicamentos (automedicación, antiestamínicos y antidepresivos), los patrones de consumo de alcohol, etc.

Se ha tratado, en definitiva, de intervenir sobre la toma de conciencia o la persistencia de la negación de peligrosidad, la aplicación real de medidas efectivas aprendidas, el planteamiento de cómo aumentar y generalizar su aplicación a través de las prácticas asociativas y, comprobar el hipotético aumento progresivo de la afectación (la generalización de los anteriores puntos al ámbito de las actitudes y las conductas prácticas), o al menos, al campo de las manifestaciones personales (cuestionario) o grupales (debate tras la charla-intervención).

La intervención ha pretendido manejar asuntos relacionados con:

a) Conductas[8] (estilos o estrategias de afrontamiento): una vez constatado el desprecio de la variable peligrosidad y los sesgos (casi temerarios) favorables al yo.

---

[7]Esto ha resultado inviable dado que todas las asociadas son mayores de 45 años y no se ha podido conseguir la colaboración de mujeres más jóvenes del barrio. La información que he logrado sobre ellas la he extraído del segundo grupo de discusión (indirectamente) y de la conversación informal con algunas informantes clave.

[8]Factores (todos ellos incluidos en el modelo multivariado) de comportamiento individual (baja

b) Prácticas efectivas de riesgo;

c) Relaciones interpersonales: en el trabajo mismo (Ama), en pareja (actitud del marido y de la familia), en el entorno social o comunitario (amigas, miembros de la asociación);

d) Actividad y descanso, esfuerzo físico, esfuerzos bruscos, llegar al agotamiento físico;

e) Higiene personal, higiene diaria, descuido de la higiene (ropa, dientes, manos, pelo...);

f) Otros comportamientos de riesgo: conducta temeraria a largo plazo, carencia de medidas mínimas de seguridad e higiene en el trabajo, comportamientos de riesgo domésticos.

De entre las estrategias recurrentes en intervención he utilizado la información, su tratamiento (teoría del aprendizaje social, definición de la situación, indexicalidad, reflexividad) a través de la charla (técnica grupal), material gráfico y el posterior debate en pie de igualdad entre las asistentes y el investigador (simple moderador y presentador final de ideas a retener).

d2) Marco teórico de la intervención/evaluación.-

Se inserta en los procesos cognitivos (o psicológicos, según se prefiera) de *la motivación y la creación de expectativas* con el horizonte de la inserción futura en el

---

cualificación percibida, carencia de formación e información, sesgo desfavorable al yo en la percepción de la posición social, patrones y hábitos descuidados), factores de actitudes individuales (negación de la peligrosidad -reducción de la disonancia-, actitudes favorables a conductas de riesgo), factores psicológicos individuales (baja autoestima, percepción de única salida laboral remunerada), factores del medio familiar (desorganización familiar, nivel sociocultural y profesional) y factores del medio comunitario (privación económica y social, darwinismo social, comunidad proclive a reproducir conductas de riesgo, disponibilidad de cauces que conducen a la economía sumergida -Cicerones-).

mercado laboral[9] y *la teoría del aprendizaje social de Bandura* y un enfoque de *Psicosociología de la prevención.*

Desde la perspectiva de la teoría psicológica y la Historia de la Psicología, el diseño de intervención ha incluido aspectos vinculados con: el análisis y la modificación de la conducta, Psicología industrial, Psicología del trabajo y Psicología de la Empresa y las Organizaciones, esquemas cognitivos, estilos de afrontamiento (tal como son definidos por Richard Lazarus) representaciones mentales, estereotipos, principios institucionalizados, normas de funcionamiento socialmente asumidas entre los distintos actores implicados en la actividad productiva, modelos de conducta, socialización y tipificación sexual.

El diseño de Psicología Experimental que ha contado como cimientos teóricos de referencia con:

- la *teoría de la atribución*: parte de la asunción de que el ser humano está motivado a dominar cognitivamente la estructura causal del ambiente que le rodea. La persona desea saber por qué ocurre un determinado hecho, a qué se debe, y a qué fuente, motivo o estado puede adscribirse. Apoyado en estos presupuestos básicos, existe un gran número de tipos teóricos de atribución, aunque todos ellos tienen en común su preocupación por la percepción de la causalidad, o de las razones percibidas para que un determinado hecho ocurra (entre las mujeres que han participado desde la evaluación inicial ha resultado muy interesante investigar sobre sus sesgos de atribución -desde el punto de vista del investigador- y sus atribuciones de causalidad.

- la *teoría de la motivación humana de logro de Mc Clelland y Atkinson*. La necesidad de logro se entiende como una disposición de la personalidad, como el resultado de un conflicto entre las tendencias de acercamiento y las de evitación.

[9]Así como en aquellas mujeres que ya trabajan en el mercado laboral informal o sumergido.

Según la teoría, asociada a cada acción se encuentra su posibilidad de éxito o de fracaso, entendiéndose la conducta de logro como resultado de un conflicto emocional entre las esperanzas de éxito y el miedo al fracaso.

La experiencia se ha basado en el modelo de motivación de Mc Clelland.

El modelo está compuesto por cuatro elementos interrelacionados entre si:

1) Demandas situacionales: condiciones ambientales antecedentes de carácter temporal.

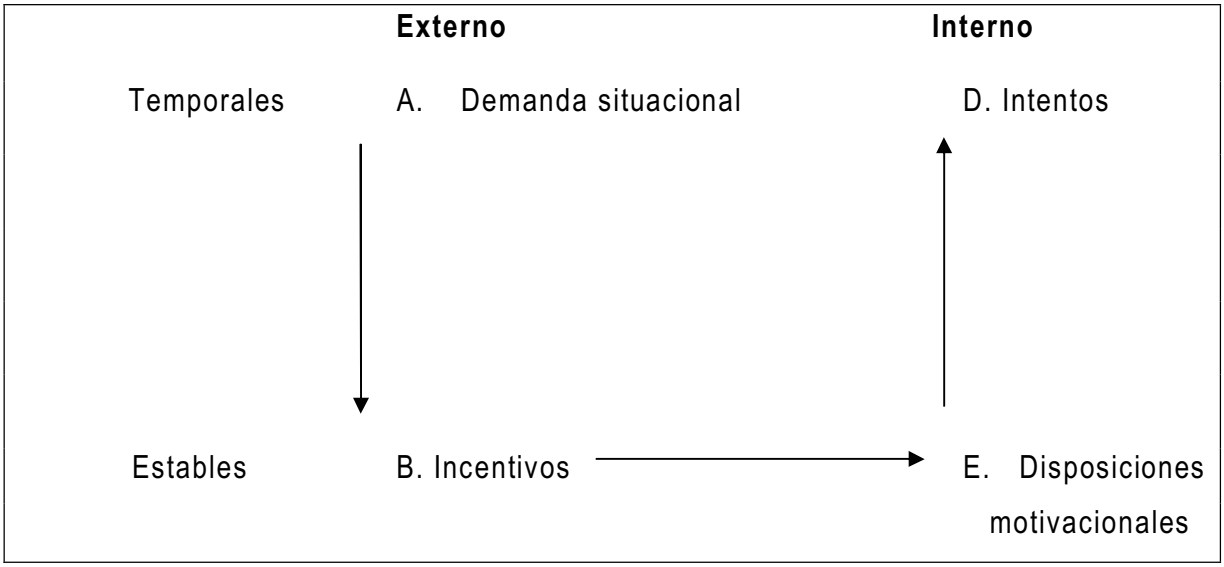
2) Incentivos: características estables del entorno con valor positivo para la mayor parte de las personas.

3) Disposiciones motivacionales: valor que para cada persona tienen los distintos tipos de incentivos. Poseen, por tanto, un carácter estable.

4) Intentos: estados motivacionales en el momento de su activación temporal.

Según Mc Clelland, el modelo interrelaciona los cuatro elementos de la siguiente manera: las demandas situacionales crean un estado de tensión que sólo cesa con la obtención del incentivo adecuado. Las disposiciones motivacionales modulan el valor de los incentivos externos para cada persona. Finalmente, el intento motivacional es la elección final de la acción a realizar, elección que está en función de los tres elementos anteriores.

La interrelación de los cuatro elementos se expresa gráficamente a continuación:



Su aplicación a la realidad y con relación a los términos anteriormente expuestos el diseño sería el siguiente:

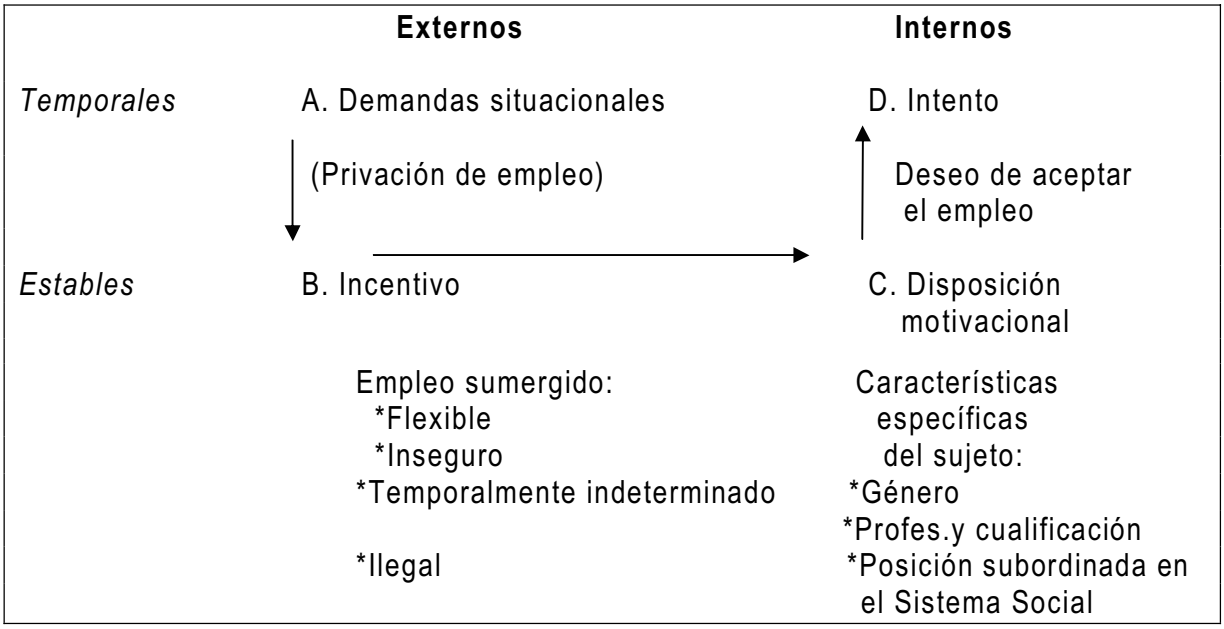
1) Demanda situacional: consistente en la privación de empleo por parte del sujeto.

2) Incentivo: existencia de un empleo sumergido, con todas las circunstancias que conlleva, es decir, flexibilidad de la jornada laboral, duración indeterminada del empleo, inexistencia de elementos de seguridad laboral, incumplimiento de las normas de seguridad e higiene, etc.

3) Disposición motivacional: derivada de las características especificas del sujeto como es el género, profesión y cualificación, posición que ocupa en sistema social el sujeto y los grupos con los que interactúa, posición que ocupa en la estructura familiar, etc.; y que en el caso de las mujeres del colectivo en cuestión se concreta en su disponibilidad para adaptarse a las jornadas laborales prevista por los empleadores de la actividad sumergida, en su posición subordinada y desprotegida en el sistema social y la mayor parte de los grupos con los que interactúa (familia, empleo, etc.).

4) Intento: deseo, derivado de todo lo anterior, de aceptar el empleo.

Gráficamente quedaría expresado de la siguiente forma:



La intervención propiamente dicha ha consistido en la introducción del paradigma de psicosociología de la prevención con la utilización de técnicas grupales (charla informativa y posterior mesa redonda de debate encaminada al entrenamiento en habilidades sociales preventivas, charlas de presentación de datos y estudios sobre accidentes laborales y peligrosidad femenina diferencial, trabajando con el grupo experimental y aislando de cualquier condición experimental (sin que ellas lo adviertan) a las mujeres seleccionadas para formar parte del grupo de control. La evaluación ha consistido en un cuestionario de respuesta múltiple con preguntas cerradas pero también con algunas preguntas filtro de libre respuesta.

El paradigma de Psicosociología de la prevención en su modalidad de utilización de técnicas grupales ha supuesto presentar situaciones, expresiones de otras mujeres extraídas de entrevistas realizadas previamente, o del libro “Mujer 92, estilos y formas de vida” editado por el Ayuntamiento de Alicante donde se reproducen fragmentos de grupos de discusión muy útiles para presentar a las mujeres incitándoles a que comenten esos fragmentos grupalmente a la luz de sus experiencias personales e intercalando técnicas de aprendizaje en habilidades sociales preventivas haciéndoles

ver que ya han sido aplicadas anteriormente con muchos otros grupos de mujeres. Según Rotter, el potencial de conducta está determinado por la esperanza de obtener reforzamiento y por el valor del reforzamiento. Las personas pueden percibir la recompensa internamente o externamente.

- La *teoría del aprendizaje social de Bandura*;

- La *teoría de la disonancia cognitiva de Festinger*: combina los elementos motivacionales de las relaciones con los elementos cognitivos en relación con creencias y conocimientos. La disonancia cognitiva es caracterizada por este autor como un estado motivador.

- Las *técnicas de investigación etnometodológicas* de H. Garfinkel en aquello que suponen preguntarse por "cómo las personas dan sentido a las actividades grupales de su vida cotidiana para comportarse de modo que perciban dicho comportamiento como socialmente aceptable". Ya las he utilizado para explicar la dinámica de construcción de sentido empleada por los participantes en los dos grupos de discusión que he "reciclado como evaluación inicial"; tengo previsto volver a hacerlo para explicar la dinámica de dotación de sentido a la intervención misma en los distintos momentos en que se produzca, para comparar entre los distintos grupos. El objetivo fue captar bajo este prisma la definición grupal de la situación entre estas mujeres y, a su vez, a través de las técnicas grupales (intervención) dotarles de un abanico de alternativas indexicales, contextuales extraídas de un enfoque práctico de psicosociología de la prevención, a través del aprendizaje grupal.

d3) Evaluación inicial, antecedentes, descripción de las hipótesis de trabajo y objetivos del diseño.-

En los dos grupos de discusión iniciales -que caracterizaré convenientemente en la descripción del diseño experimental aprecié que las mujeres no perciben (o al menos no lo manifiestan en sus discursos sociales) la peligrosidad laboral, el riesgo de accidentes ni siquiera en la economía formal -en un clima creciente de precarización- ni, por supuesto en la economía informal (sumergida) en el trabajo doméstico...[10] en el que se incluyen.

Esto ocurrió en el primero de los grupos de discusión en los salones de la Dirección General de la Mujer en Alicante la variable riesgo no apareció en el discurso ni siquiera indirectamente; en el segundo (ya con mujeres de la asociación Futuro de la Mujer), a pesar de que el moderador introdujo "soterradamente" la variable haciendo alusión a una estadística del Instituto de Seguridad e Higiene en el Trabajo, las mujeres echaron balones fuera, negaron vehementemente una peligrosidad diferencial en perjuicio de sus ocupaciones en el servicio doméstico, como aparadoras en casa, etc. El ejemplo más elocuente fue el cambio automático de tema y la renuncia sucesiva y no manifiesta (verbalmente) a entrar a debatir ese tipo de cuestiones.

Fue durante el análisis de esos dos grupos de discusión cuando comenzó a cobrar forma la idea de una intervención[11]. Por tanto, si la reelaboración de la teoría de

---

[10]Léase riesgos físicos (cortes, caídas, quemaduras, desgastes óseos, artrosis, problemas de articulaciones, aceleración de procesos reumatológicos y degenerativos por la edad, procesos pulmonares, procesos digestivos, patología cardiovascular -ahogos, sofocos, palpitaciones...), químicos (dermatitis por contacto con lejías,..., metales, jabones y otros productos), eléctricos (descargas, accidentes graves...), ambientales (alergias, tabaquismo, alcoholismo...), automedicación, utilización de antiestamínicos, antidepresivos, alcohol y patología nerviosa -neurosis, depresiones, ansiedad- y, por supuesto, trastornos psicológicos con incidencia sobre el sistema nerviosos en su conjunto (sistema circulatorio, sistema inmunológico, sistema endocrino -menopausia con disminución de estrógenos y calcio-...).

[11]Me vino a la mente el caso de dos primas lejanas de mi madre que, tras una semana de trabajo ilegal en una fábrica de marroquinería, bolsos, calzado, haciendo horas extraordinarias fuera del horario oficial -y creo recordar que sábado o domingo por la tarde- de trabajo murieron

motivación social de Mc Clelland es válida para explicar la toma de decisiones acerca del empleo por parte de estas mujeres, por qué no utilizar este modelo para intentar introducir entre las variables que incidan en la motivación aspectos preventivos de seguridad e higiene en el trabajo que, una vez reequilibrados vía aprendizaje (Bandura), modelos de comportamiento y reproducción social[12] de valores, para que se introduzcan como elementos decisorios en igualdad de condiciones con otros aspectos. Por qué no utilizar los mismos instrumentos en beneficio de la prevención de accidentes laborales, en la extensión de técnicas de seguridad e higiene en el trabajo a todo tipo de actividad económicas sea legal o no[13]y en procesos formativos que en la actualidad brillan por su ausencia.

Insistir en que he empleado dos grupos de discusión, el análisis de sus dinámicas sin introducir en ninguno de los casos ningún tipo de intervención (ante todo porque todavía no se me había ocurrido el planteamiento del problema) y sólo se planteó la problemática de pasada y de modo no manifiesto. El análisis de esta evaluación inicial en términos precisos y operativizados -sin olvidar la encuesta genérica que, antes de todo contacto con la asociación, había sido realizada por un compañero, resultó -como preveía- fundamental tanto para crear, reelaborar o buscar el instrumento de medición postintervención -con el que evaluar los hipotéticos efectos de la intervención sobre las variables manejadas y diseñar la técnica de intervención y el grupo de control y experimental. Además me ha permitido controlar variables, operativizar el diseño y la evaluación, pulir las hipótesis, seleccionar las muestras y definir con conocimiento de causa los objetivos generales y específicos. El cuestionario

---

trágicamente aplastadas por una máquina de gran peso.

[12]En una investigación ya realizada entre otros por mí, ya se ponía en relación la reproducción de valores sociales y modelos de tipificación sexual de las mujeres en relación con la publicidad de productos de limpieza.

[13]Este tratamiento me parece novedoso, especialmente la intervención preventiva en el campo de la seguridad e higiene en el trabajo, y especialmente en el caso de la economía sumergida.

tenía como universo de interés a las 80 mujeres, fue aplicado a 27[14] de ellas tratando de evaluar las necesidades básicas y los satisfactores percibidos por estas mujeres. Yo ayudé a dicho compañero a tabular los datos y a realizar el análisis informático-estadístico, lo que me permitió un conocimiento hasta entonces impensable de la situación de las mujeres e incluso de sus expectativas y diseñar estrategias para evitar las principales fuentes de problemas en la evaluación de la intervención.

E) METODOLOGÍA

Programación de la intervención-evaluación para conseguir los objetivos. Estrategias de intervención.-

Concretamente se pretende llegar al conocimiento de:

- las motivaciones, necesidades y expectativas de las empleadas;
- las necesidades, actitudes y motivaciones de los empleadores (empleando fuentes secundarias, las aportaciones de otros autores).

Conociendo estos mecanismos se estará en disposición de actuar sobre las variables que intervienen en el proceso, todo ello encaminado a la prevención y reducción de los accidentes laborales y de sus consecuencias.

Actuando sobre los factores que determinan las motivaciones y expectativas de las empleadas actuales o potenciales puede considerarse posible modificar las condiciones laborales no deseas por, al menos, algunos de los actores implicados (trabajadoras, empleadores, Administración -políticos, funcionarios-).

Objetivo general:

Modificar en la población femenina considerada universo de interés (todas las mujeres que trabajan en economía sumergida y las que potencialmente están en

[14]Se repartieron 40 pero sólo 27 de ellos fueron considerados válidos para su codificación.

disposición de hacerlo en un futuro) disposición la autonegación o no percepción del riesgo de accidentes laborales, de peligrosidad a corto, medio y largo plazo, modificando percepciones, atribuciones y estilos de afrontamiento respecto a las variables que inciden en la aceptación o no de determinados empleos, por medio de la teoría de la motivación social de Mc Clelland y la teoría del aprendizaje social de Bandura. **Lograr el reconocimiento social -en manifestaciones grupales- de la variable peligrosidad laboral en economía informal en el 100% de la población femenina de cualquier edad que se encuentra en esta situación actual o potencialmente y profundizar en el aprendizaje de técnicas preventivas (psicosociología de la prevención) para que las incorporen en su abanico de estrategias de afrontamiento (lista corta) y en pie de igualdad con otras variables que si son tenidas en cuenta de modo casi automático.**

Objetivos específicos:

Formar en el aprendizaje de actitudes preventivas en el mantenimiento de la salud de las mujeres (entre las mujeres sometidas a intervención).

Fomentar actividades preventivas (charlas, conferencias, jornadas, folletos, trípticos, campañas de difusión) aprovechando la vida comunitaria creada en la asociación.

Constituir (al menos hacer prender) una cultural formadora en prevención, seguridad e higiene en el trabajo en asociaciones vecinales que contrapesen a largo plazo la importancia de variables materiales económicas o materiales en las decisiones sobre el empleo (grupos de debate, compartir experiencias con otras mujeres sean o no de la asociación.

Conseguir testimonios sinceros que eviten la autonegación automática y allanen el camino para el adiestramiento en habilidades preventivas individuales y grupales de seguridad e higiene en el trabajo[15].

Hipótesis**:** Para ser francos, la hipótesis que inicialmente va a ser puesta a prueba es si en los términos propuestos, y tras la operativización de variables, la prevención de accidentes humanos y materiales es susceptible o no de intervención. No oculto que, en las circunstancias actuales, no estoy en disposición de aplicar una intervención que sea susceptible de evaluación en términos de reducción de accidentes laborales o mayor utilización de técnicas preventivas en las trabajadoras como consecuencia de la intervención; pero sí que es posible manejar el diseño en términos motivacionales, de creación de expectativas, de modificación parcial de percepciones sociales, conductas y estilos de afrontamiento (objetivo modesto pero viable en las condiciones actuales -pensamiento, definición social e individual de la situación anterior a la toma de decisiones sobre el empleo y los riesgos asumibles).

La definición exacta de las **hipótesis de trabajo** que pretendo poner a prueba (testar) con este experimento:

1 La presentación bien estructurada (y en el seno de actividades grupales) de información sencilla sobre seguridad e higiene en el trabajo -siguiendo el enfoque de Psicosociología de la Prevención-) modifica, al menos parcialmente la actitud, la percepción y las manifestaciones grupales de las mujeres sujetas a intervención -significativamente respecto a las que no fueron sometidas a la misma) en relación al reconocimiento de la variable peligrosidad laboral y para la

[15]Que permitan en un futuro evaluar la efectividad de intervenciones más ambiciosas.

salud a largo plazo del trabajo en economía sumergida (respecto a los resultados de la evaluación inicial).

2 La aplicación de un instrumento de medición posintervención (encuesta) mostrará los cambios significativos entre las actitudes expresadas por las mujeres objeto de estudio durante la evaluación inicial pre-intervención y las actitudes y manifestaciones posteriores a la intervención.

3 La progresiva introducción en el diseño de elementos de intervención preventiva (desde su total ausencia hasta la charla de intervención -técnicas grupales- pasando por la introducción de ciertos juicios de valor por parte del moderador en el segundo grupo de discusión) mostrará efectos significativos e igualmente progresivos en las actitudes hacia la peligrosidad laboral y las técnicas preventivas.

4 La autopercepción del estado de salud por parte de las mismas mujeres muestra manifestada en el cuestionario de medición indica la incidencia en términos de salud a largo plazo negada grupalmente por las mujeres que participaron en las técnicas de evaluación inicial.

5 Las condiciones económicas y materiales tienen un mayor peso de decisión que las condiciones de salud de las mujeres.

La secuencia progresiva sería la explicada en el gráfico que aparece en e3) diseño:

Si la reelaboración de la teoría de motivación social de Mc Clelland es válida para explicar la toma de decisiones acerca del empleo por parte de estas mujeres, el mismo modelo (en combinación con la teoría del aprendizaje social de Bandura y con técnicas de aprendizaje de habilidades sociales), con el diseño de los instrumentos adecuados es operativo y viable para conseguir introducir entre las variables que

incidan en la motivación social aspectos preventivos de seguridad e higiene en el trabajo que, una vez reequilibrados vía aprendizaje (Bandura), modelos de comportamiento y reproducción social[16] de valores, se introduzcan como elementos decisorios en igualdad de condiciones con otros aspectos vinculados a la prevención de accidentes laborales, en la extensión de técnicas de seguridad e higiene en el trabajo a todo tipo de actividad económicas sea legal o no.

Con la intervención, los resultados de la evaluación inicial variarán substancialmente en el grupo experimental mientras perdurarán en el grupo de control no sujeto a y aislado de la intervención. En otras palabras, el "desprecio" o desconsideración mostrada por la variable peligrosidad y riesgos del trabajo femenino en la economía sumergida se mantendrá en el grupo de control, mientras que la intervención mostrará su efecto en cuanto al cambio de actitudes, percepciones a largo plazo e incluso conductas en las mujeres seleccionadas para formar parte del grupo experimental.

Además de lo ya avanzado, el modelo multivariado permite utilizar la vida asociativa de estas mujeres (cursos de cocina, clases de gimnasia, reuniones y charlas tomando café y pastas, cursos de teatro y expresión corporal) para introducir -siguiendo la misma lógica- la intervención (iniciativas comunitarias específicas).

e1) Sujetos[17].-

a) Seis personas de ambos sexos seleccionadas para participar en el primer grupo de discusión (mucho antes de tener en mente la intervención) el 24 marzo de

[16]En una investigación ya realizada entre otros por mí, ya se ponía en relación la reproducción de valores sociales y modelos de tipificación sexual de las mujeres en relación a la publicidad de productos de limpieza.

[17]He de agradecer expresamente la colaboración de Liberto Carratalá (autor del primer cuestionario, de su madre -asociada- de la presidenta saliente Margarita Torres y de la entrante Mari Carmen Domínguez, sin su ayuda nunca habría podido controlar el cumplimiento de la asignación de las mujeres a las condiciones experimentales (grupo experimental y grupo de control).

1995 en una sala del *Institut de la Dona*. Dicho grupo estuvo constituido por un moderador y dos observadores, seis personas elegidas conforme a una serie de características, para hablar sobre el tema genérico "mujer y trabajo". Este título permitía el acercamiento al tema más concreto objeto de estudio, señalado más arriba, evitando así posibles prejuicios y posicionamientos previos por parte de los participantes y, al mismo tiempo, permitía que el tema fuera insertado en un contexto más amplio, a saber: las relaciones entre hombre y mujer, y entre padres e hijos, dentro de la estructura familiar, y la situación de la mujer en la sociedad actual.

Los/las seis participantes se escogieron en función de criterios de edad, estado civil, clase social y actividad:

-miembro 1: mujer próxima a los 40 años. Casada y de clase media-alta. Ama de casa.

-miembro 2: hombre menor de 25 años. Soltero y de clase media. Estudiante.

-miembro 3: mujer de edad superior a los 40 años. Casada, de clase media. Trabajadora.

-miembro 4: mujer de edad inferior a 25 años. Soltera, de clase media y estudiante.

-miembro 5: hombre menor de 25 años. Soltero, estudiante y de clase media.

-miembro 6: mujer menor de 25 años. Soltera, de clase media. Estudiante.

b) 40 encuestadas en el último trimestre de 1996, asociadas a Futuro de la Mujer, de las que sólo resultaron válidas 27 (13 o no devolvieron el cuestionario, o no lo contestaron más que en parte...);

c) seis mujeres seleccionadas para participar en el grupo de discusión celebrado el 18 de diciembre de 1996 miembros de la citada asociación; inicialmente se seleccionó a tres mujeres que trabajaban fuera de casa, dos de ellas como limpiadoras

de hogar por horas y una de ellas trabajadora de una fábrica de vidrio para hacer bombillas. El día del grupo de discusión sólo acudieron las dos primeras; las cuatro restantes fueron amas de casa que no trabajaban fuera de casa; todas las participantes rondan los 50 años. El interés de la selección fue contraponer los discursos de mujeres que trabajaban o no fuera de casa.

d) Treinta mujeres que asistieron a la charla intervención (de las 39 que fueron convocadas con la ayuda de la presidenta -especialmente-), las seis del grupo de discusión II, 15 de las 27 que contestaron al primer cuestionario y 18 asociadas más que hasta entonces no habían colaborado en nada -de las que sólo acudieron la mitad-;

e) 58 mujeres que contestaron al cuestionario (instrumento de medición de los efectos de la intervención) de las 65 pensadas inicialmente -a las que se entregó cuestionario-: las 30 que participaron en la charla y el posterior debate -tuve que hacer varias llamadas y desplazamientos para conseguir que contestasen y me devolviesen el cuestionario- que constituyen el grupo experimental; el grupo de control lo han compuesto las 12 mujeres que contestaron al primer cuestionario y 23 que hasta entonces no habían participado en la aplicación de ninguna de las técnicas.

e2) Procedimiento[18].-

a) método de investigación: intervención y evaluación de sus hipotéticos efectos

Instrumento:

b) unidad primaria de análisis: mujeres asociadas a Futuro de la Mujer

[18] Se vuelve a reproducir el esquema común al resto de ejemplos empíricos evaluativos, sea cual sea la perspectiva paradigmática evaluativa empleada.

c) estrategia de muestreo: el universo de interés es el conjunto de mujeres que realizan un trabajo sumergido remunerado dentro o fuera del hogar y las que potencialmente pueden llegar a realizarlo (todas las asociadas).

d) qué tipos de datos se va a recoger y a qué comparaciones se les va a someter; al margen de los ya recogidos (información cualitativa elaborada) en la evaluación inicial, que fueron los que sugirieron la posibilidad de intervención, se ha elaborado un instrumento de medición (cuestionario) para comparar la evaluación inicial con sus resultados, una vez realizada la intervención, comparando igualmente si se han producido o no diferencias significativas entre las mediciones extraídas del grupo de control (no sometido a intervención) y el grupo experimental (mujeres sometidas a intervención).

e) de quién se extraerán los datos, cuándo, con qué instrumentos, cómo se asegurará su calidad; ídem d) cómo aparece recogido en el diseño -criterios de selección de participantes y para la asignación de las condiciones experimentales-.

f) qué tipo de análisis se realizará: análisis comparativo exhaustivo de datos a través de los resultados del cuestionario (análisis estadístico informático), diferencias significativas, comparación gráfica...

h) qué tipo de planteamientos y hallazgos resultarán de ese análisis: bondad del enfoque general, efectos reales de la intervención, causas, posibles variables extrañas no controladas por el diseño, aspectos mejorables y limitaciones, futuros modos de enfocar con más medios una intervención preventiva de mayor envergadura.

e3) Diseño.-

Evolución de la actitud ante la variable peligrosidad laboral y la necesidad de actividades preventivas.-

Grupo de discusión I	Encuesta inicial	GD II	Charla y debate (intervención)	Encuesta
marzo 1995	finales 1996	18 diciembre 96	26 marzo 1997	15 abril 1997
variable ausente pese a tratarse la materia "mujer y trabajo"	datos genéricos sobre salud y necesidades básicas de mujeres asociadas	introducción indirecta y 'camuflada' de la cuestión para pulsar la reacción (**detonante de la intervención**)	INTERVENCIÓN	evaluación, identificación y medición del hipotético efecto de la intervención
(7 personas de ambos sexos)	*(40 encuestadas: 27 válidas)*	*(6 mujeres asociadas)*	*(30 mujeres)*	*(65 mujeres)*

En el primer grupo de discusión, el investigador ni siquiera pulsa (no se convierte en "abogado del diablo") y no provoca la reacción de los participantes echando mano del repertorio cognitivo como mecanismos de defensa y aumento de la autoestima[19]; en el grupo de discusión número dos si que se introdujo de modo indirecto esa estrategia de provocación de las respuestas de las participantes (mínima intervención), siendo en la charla/debate cuando se produjo la intervención propiamente dicha, y con el último cuestionario, se produjo la medición de los hipotéticos cambios en la variable dependiente en aquellos sujetos sometidos a intervención y de producirse, en que medida son o no achacables a la citada intervención.

[19]Entre otras cosas porque aquel grupo de discusión no tenía relación alguna con la actual problemática objeto de estudio, más bien al contrario, fue una de las pistas que me sugirieron la posibilidad de intervención.

El diseño puede ser calificado[20] como cuasi-experimental en cuanto a aquella parte de la investigación en la cual se han manipulado ciertas variables y se observa sus efectos sobre otras, introduciendo elementos explicativos, interpretativos y si fuese posible, predictivos (no ha sido el objetivo fundamental de este diseño la predicción).

Son muchas las situaciones psicosociales en las que el investigador puede introducir algo similar a un diseño experimental en su programación de procedimientos para la recopilación (el "cuándo" y el "a quién" de la medición), aunque carezca de control total sobre la programación de "estímulos experimentales" (el cuándo y el a quién de la exposición -intervención- y la capacidad de aleatorizarla) y que permite realizar un auténtico experimento.

Este tipo de diseños cuasiexperimentales se aplica para aumentar el conocimiento sobre distintos tipos de situaciones sociales, siempre que se sea plenamente consciente de cuáles son las variables específicas que el diseño no controla.

Con el diseño construido he tratado de poner a prueba las hipótesis de partida respecto a los hipotéticos efectos de la intervención.

En términos de diseño cuasiexperimental:

a) *Variable independiente*: situación experimental diseñada para cada uno de los dos grupos (aislamiento -grupo de control- o no intervención / grupo experimental o destinatario de la intervención al que se le plantean interrogantes para medir sus posibles efectos sobre la variable dependiente;

b) *Variable dependiente*: percepción de, actitud y manifestaciones grupales sobre la peligrosidad en la actividad laboral doméstica o no (riesgo, siniestralidad, necesidad de prevención, efectos para la salud a largo plazo).

---

[20] CAMPBELL y STANLEY (1986).

Los resultados se apoyan en la comparación diferencial (diferencias significativas) entre los resultados del grupo de control y del grupo experimental obtenidos por medio del cuestionario de medición.

En esos resultados se elabora una explicación interpretativa de las variables externas no controladas y que explican un alto porcentaje de la variabilidad de los resultados (teoría de la atribución, teoría de la disonancia cognitiva...).

Grupo de control	O_1
_____	
Grupo experimental	O_2 X (INTERVENCIÓN)

DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL DE AISLAMIENTO DEL GRUPO DE CONTROL, NO EQUIVALENTE Y TRATAMIENTO AL GRUPO EXPERIMENTAL (MEDICIÓN GRUPO DE CONTROL / MEDICIÓN GRUPO EXPERIMENTAL). No se han realizado medidas pretest ni postests (en sentido estricto) aunque sí evaluaciones cualitativas (evaluación inicial) sobre la percepción de la variable dependiente por parte de los sujetos, ni tratamiento previo a la ejecución del diseño de intervención para ninguno de los dos grupos.

A) El **primero de los grupos de discusión** tuvo una finalidad pretendidamente exploratoria, para recopilar, de primera mano, conocimientos sobre mujer y trabajo, mujer y familia y, hasta qué punto las mujeres reproducían ciertos valores sociales y modelos de tipificación social (sexual) en los que se insiste a través del sistema educativo, la socialización primaria y secundaria y la publicidad. En ningún momento ni el moderador, ni ninguno de los dos investigadores que se hicieron pasar por unos participantes más en la sesión, introdujeron la variable peligrosidad laboral, ni la prevención, ni siquiera la economía sumergida o el empleo femenino como limpiadoras a domicilio.

Este grupo de discusión puede ser considerado como un pseudogrupo de control, dado que los investigadores, en su estrategia de preparación del mismo no introdujeron esas variables conscientemente (grupo de control al que no se le ha sometido a ninguna "condición experimental" respecto a la hipótesis de partida[21]. El resultado fue que nadie entre los participantes hizo mención alguna a ellas (como por otra parte era fácil de predecir).

Lo interesante -a mi juicio- es interpretar comparativamente esta situación preexperimental no obstrusiva (investigación naturalista exploratoria -no confirmatoria-); las participantes desconocían sobre qué e incluso qué se estaba investigando[22], como por otra parte permite la técnica del grupo de discusión.

B) Con la preparación del diseño y la ejecución real del segundo **grupo de discusión**[23] si que se trataba ya de introducir la variable peligrosidad laboral diferencial en economía sumergida, una vez avanzado el transcurso del mismo, dando la apariencia a los participantes de tocar el tema de pasada y esperando reacciones en forma de discursos de las participantes, para actuar en consecuencia con otras estrategias alternativas previstas.

La idea de posponer, en la medida de lo posible, la introducción indirecta del tema era esperar a que, sin necesidad de hacerlo, fruto de la evolución lógica del debate, las mujeres se manifestasen por propia iniciativa, relacionando progresivamente la situación femenina en la estructura sociolaboral, la precarización del mercado de trabajo incluso en la economía formal y, posteriormente, con la economía sumergida, más cercana a la gran mayoría de las participantes.

---

[21]Sobre la intervención, que todavía no se me había ocurrido.
[22]En ese momento lo desconocía incluso el investigador.
[23]Sus resultados interpretativos son la clave para entender el sentido de la intervención.

Sin embargo, hasta el momento en que el moderador decidió introducir la variable, los discursos no habían rozado, ni siquiera por aproximación, esos aspectos. De modo que el moderador expuso la cadena progresiva de relaciones enunciadas más arriba y las respuestas de las participantes cumplieron con nuestras expectativas de análisis:

Las mujeres participantes no otorgaron ninguna importancia, ni siquiera subsidiaria a la peligrosidad laboral a la que podrían estar sujetas; su reacción fue considerar que ante el mismo riesgo podría encontrarse cualquier persona en cualquier momento -yendo por la calle, en un viaje- y que su posición en la economía sumergida no las convertía, en modo alguno, en actores más vulnerables. Si algo tenía que ocurrir o estaba en el destino, ocurriría.

Apuntaré que el discurso de estas mujeres podría ser distinto de la percepción de trabajadoras que realizasen su jornada laboral en una fábrica; en esas condiciones es posible que la concepción o percepción de la peligrosidad, de la siniestralidad, estuviese más internalizada y a la orden del día.

Ante esta respuesta, el moderador optó por mostrar datos rigurosos, provenientes de organismos poco sospechosos de engordar estadísticas para mostrar las dimensiones del problema[24]. Según esas fuentes, España es el país de Europa con un índice más alto de siniestralidad laboral; en 1996 murieron más de 1000 personas en accidente laboral y el número de accidentes laborales registrado sobrepasó la cifra de dos millones. Por si esto fuera poco, unas 900 personas murieron en accidentes domésticos en 1996.

El intento del moderador resultó baldío, las participantes se distanciaron sin contemplación argumentando que **no habían padecido ningún accidente grave que**

[24]Léase Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Instituto Nacional de Estadística, la Organización de Consumidores, Sindicatos.

les hubiese dejado secuelas, no conocían ningún caso y seguramente nunca lo conocerán (y mucho menos "en sus carnes").

He de insistir en que, al menos en sus discursos no aparece, no perciben la siniestralidad, los efectos para la salud a largo plazo, más allá de la relativa inmediatez del accidente de consideración; no tienen una concepción más a largo plazo (que tampoco es difundida por las Administraciones Públicas y los colectivos con responsabilidad en salud pública y laboral).

Es de señalar que entre los dos grupos de discusión, un compañero sociólogo aplicó con motivo de otra investigación un **cuestionario de evaluación de necesidades básicas** con algunas mujeres de la asociación durante el último trimestre de 1996; las percepciones de las mujeres sobre su propio estado de salud -individualmente ya no se manifestaban con tanto optimismo y autoconfianza sobre su estado de salud, lo calificaban como inestable[25]- junto a los resultados de los grupos de discusión me dieron la pista definitiva para dar forma a la intervención que me estaba rondando por la cabeza. Estas tres técnicas constituyeron y dieron forma a lo que posteriormente he caracterizado como **EVALUACIÓN INICIAL**.

Para centrar convenientemente el contexto de la intervención que se describe en detalle más adelante, es necesario profundizar en el análisis interpretativo (**sociologías interpretativas**) de los resultados del segundo grupo de discusión (aunque ya he avanzado algo): como ya he dicho, el moderador rompió el hielo introduciendo para el debate el tema de los cambios en la percepción de la necesidad o no de trabajar por parte de las mujeres. Las participantes insistieron en que para las mujeres de su generación (45-55 años) estaba socialmente estipulado que el hogar era

[25]Teniendo en cuenta la edad ya madura de la mayoría de las encuestadas.

su lugar; incluso se apuntó la idea de que para el hombre, el hecho de que su mujer tuviese que trabajar fuera de casa podía considerarse motivo de deshonra, como indicador de que no era lo "suficientemente hombre" para mantener a su familia.

Este modelo altamente sexista parece haber dejado paso (o al menos algunas de sus expresiones) a la consideración de que la mujer se encuentra ante la misma necesidad que el hombre de conseguir empleo. Las participantes en el grupo de discusión han asimilado el modelo de valoración actual que otorga normalidad al trabajo por parte de los dos cónyuges. Lo ideal es que en matrimonio o en pareja trabajen los dos, se aporten dos sueldos a la economía familiar y pueda llevarse una vida relativamente acomodada.

Así, asumen el hecho de tener que cuidar a los nietos mientras sus hijas trabajan o se divierten, pero inmediatamente señalan que ellas no tuvieron esa posibilidad que han pasado de ser esclavos de los padres a esclavos de los hijos. Las mujeres participantes asumen implícitamente que los cambios en la cualificación y en la formación femeninas les han rebasado; autoperciben su bajo nivel cultural y de cualificación ("*nuestra cultura es la de la incultas, la memoria y la experiencia"*) a su edad ya madura y, a pesar de que cambiarían su situación por "subirse" al modelo actual de consideración del trabajo femenino.

Lo que ocurre es que, esta percepción del modelo de valores actual, parece demasiado idealista en tanto que tiende hacia lo socialmente deseable y a los patrones de comportamiento y evaluación de la situación más extendidos (reproducción de valores). Digo esto porque los resultados de la encuesta de evaluación de necesidades básicas aplicada a asociadas de "Futuro de la Mujer" (a la que contestaron tres de las seleccionadas para el grupo) y la observación participante de los miembros del grupo

investigador[26]con la asociación y con el barrio, muestran que, en este barrio, muchas de las jóvenes han abandonado a edad temprana sus estudios o formación y, al igual que sus madres, desempeñan trabajos de limpieza de hogar en domicilios particulares de barrios económicamente acomodados.

Probablemente tenga algo de explicativa la *teoría de la circulación de las elites* y su manifestación en forma de consumo conspicuo. Estas mujeres perciben modelos de desarrollo sociolaboral de los que desearían se beneficiase su familia y, ellas mismas; en última instancia tienen su incidencia en la configuración de patrones de consumo y en el tipo de actividades y trabajos que se están dispuesto a realizar, sacrificando lo que haya que sacrificar, para satisfacer esas necesidades.

En repetidas ocasiones se hizo mención a modelos percibidos y a características de una vida acomodada y relajada. El indicador que da la clave paree ser las veces que se sale a comer o a cenar fuera de casa, los viajes, las marcas con las que se viste a los hijos, la dedicación de tiempo a determinadas formas de ocio y esparcimiento.

Para explicar la dinámica comunicativa que siguió el grupo de discusión (que al mismo tiempo es altamente explicativa del diagnóstico que está en el origen de la intervención) las mujeres mostraron cierta "necesidad" de diseccionar la realidad expresada en sus discursos en dos planos o niveles de análisis marcadamente distintos:

I los discursos o acotaciones de otras participantes que se centran en las experiencias personales realmente vivenciadas -en sus carnes-;

II los discursos que se acercan a lo socialmente deseable o esperable, a modelos, patrones o a la reproducción de valores socialmente extendidos y aceptados

[26]Investigación para la IVEI.

(que pueden incluso contravenir o entrar en seria colisión con la experiencia o conocimiento personal). En términos de la *teoría de la atribución* (Heider, Jones, Davis y Kelley), el comportamiento puede manifestarse como un "todo" cognitivo, pero también -y este es el caso- como una sucesión de reacciones más o menos independientes unas de otras; de ahí la importancia de la noción de equilibrio o desequilibrio cognitivo percibido por el actor y por el observador.

Las participantes dieron sentido a las realidades que se relacionan con su actividad, con su vida laboral, con los modelos sociales o de influencia social y con la estructura familiar. ¿Cómo lo hacen?.

Manteniendo siempre la distinción de, al menos esos dos subuniversos de realidad o dos niveles de percepción conscientes o inconscientes a los que se ha aludido, pero que se manifiestan cuando en confianza se emprende una comunicación o conversación social como esta (la distorsión entre los entre los dos tipos de discursos expresados en boca de las mismas interlocutoras). Aparecieron en puntos como:

1) en la reproducción de modelos de consumo y de los valores que comportan, mientras no se duda en caracterizar la situación actual de la estructura laboral como difícil, plagada de precariedad e inseguridad en el empleo; varias de las mujeres expresaron la falta de certidumbre acerca de la continuidad de sus maridos, hijos o conocidos en sus empleos, o la necesidad de que trabaje un mayor número de miembros de la unidad familiar para conseguir sumar un sueldo que permita mantener a la familia;

2) no fue inusual que se alternasen críticas a los corsés y a los modelos socialmente definidos respecto al papel social de la mujer (con manifestaciones más o menos veladas, que a mi juicio, no hacen sino reproducir sistemas de valores y modelos actitudinales manifiestamente sexistas:

"en una pareja lo ideal es que trabajen los dos" / "el sitio de la mujer es atender la casa o cuidar a los hijos... o...si tu marido gana suficiente dinero es importante estar en casa con tus hijos..."

3) **una situación de distanciamiento vehemente (poniendo tierra de por medio) ante situaciones expuestas en la conversación y que, sin que las mujeres sean directamente impelidas, provocan reacciones muy marcadas**. Para mi análisis tiene especial interés, en primer lugar, las cuestiones relacionadas con el ejercicio práctico del trabajo en economía sumergida y las motivaciones y factores que intervienen y, en segundo término, con la percepción de la peligrosidad, de las medidas de prevención de accidentes humanos y materiales y de seguridad e higiene en el trabajo, no sólo en sus manifestaciones inmediatamente observables (accidentes de mayor o menor gravedad) sino en términos de salud a largo plazo (en mujeres de edades maduras).

La idea central parece ser **el reconocimiento implícito de que su situación laboral no es la ideal, pero siempre se encuentra en la situación de otras personas una realidad significativamente más deteriorada en la que refugiarse, para situarla como parapeto que reduce la disonancia cognitiva y que aumenta la autoestima, o simplemente, para encontrar justificación a decisiones propias que son susceptibles de crítica por parte de los demás -o que al menos así se perciben-[27].**

-Se reproduce el modelo de la "mujer en casa" del que reniega en muchos fragmentos de la conversación con cierto tipo de mensajes;

-La figura de un/a otro/a que pare los "golpes" siempre está en la recámara de alternativas cognitivas;

[27]Estos aspectos son centrales dentro de mi intervención, es sobre estas actitudes sobre las que he intentado medir los posibles efectos de mi estrategia de intervención (tal y como he descrito el enfoque de la intervención más adelante).

-El tratamiento despectivo aparece al calificar de "egoísmo puro" el trabajo fuera de casa de la mujer cuando no existe necesidad junto a otras afirmaciones altamente expresivas:

> *"...¡Sí, sí, sí! Sólo 4 de cada 10 que trabajan lo hacen por necesidad..."*[28] *"...se pican con las horas..." "...las hay que les roban las pestañas a las jefas..." "...El dinero es lo que más les importa y no el trato que reciban..." "...cosiendo tienes una condiciones mucho peores y un jefe pendiente todo el tiempo..." "...mi jefa no es mi jefa, me trata como a una amiga..." "...la relación mujer de la limpieza/amos es de amistad aunque en otros casos todavía existe la idea de criada con la cofia que tiene que tratarles de señores..." "...La limpieza en casas como trabajo o tiene muchas comodidades (lavavajillas, mochos caros..) estoy mejor que en mi casa..." "...no ensucian nada, las condiciones son muy buenas..." "...Es un sacrificio que se tiene que hacer. Lo tienes que hacer porque te pagan, es tu obligación estés como estés..." "...No todas sirven para este trabajo..." "...si me sale una casa mejor, cambio..." "...estoy hasta que yo quiera..." "...yo me jubilaré cuando mi ama se jubile..." "...el trato es lo más importante, más que el dinero, aunque en otros casos no es así..." "...estamos mejor miradas que nunca..." "hay trabajos mejores que otros, trabajos que nunca haría..." "...el trabajo en casa con zapatos o muñecos;* ***se dejan la salud por no ir a quitar mierda****, les pagan a 25 pts el muñeco y es de lo más incómodo..." "...****algunas prefieren dejarse los riñones y la vista, perder la salud antes que ir a limpiar****..."*[29]*.*

Obviamente, los dos niveles de percepción, los dos subuniversos de interpretación o afrontamiento, no son atribuibles a un comportamiento sibilino o patológico (en términos psicológicos), a una falta de continuada de discurso en los mensajes (hablar no cuesta dinero), ni siquiera a una sumisión despreocupada en los mensajes proyectados por la interacción grupal. Existen varias formas de explicarlo, todas ellas complementarias:

-Las mujeres tienen motivos más que justificados para proteger la imagen de sí mismas ante el grupo y para reproducir modelos y valores de deseabilidad social, al tiempo que descargan mensajes críticos derivados de sus experiencias personales prácticas. No debemos olvidar que el barrio Virgen del Remedio (de donde proceden todas las asociadas a "Futuro de la Mujer") está plagado de casos de mujeres que se

---

[28]Ellas, por supuesto, se autoincluyen en ese 40%.

[29]Sin embargo ellas, con el trabajo doméstico no perciben que se estén dejando la salud, quizás las 1000 pesetas hora les ayuden a reducir una hipotética disonancia cognitiva (estado de salud -tipo de trabajo-, nº de horas por semana).

desplazan a barrios céntricos a trabajar en el servicio doméstico, y no sólo eso, jóvenes de corta edad (de 14 en adelante) acompañan a sus madres hasta que encuentran alguna casa en la que trabajar solas.

Los datos de la encuesta mencionada muestran que la gran mayoría de las mujeres (un 40% aproximadamente) trabaja en el servicio doméstico, dos mujeres lo hacen como representantes de productos plásticos para el hogar y sólo una mujer de las que contestaron al cuestionario trabaja en una fábrica. La irregularidad en el empleo (sumergido) es un hecho incontestable y, dentro de ella, el trabajo a domicilio como limpiadoras de hogar se lleva la palma (el grupo de discusión también fue fiel reflejo y apoya los resultados de la encuesta).

Esta realidad -la abrumadora mayoría de este tipo de trabajo- nos introduce en un factor explicativo de suma importancia para comprender las percepciones aparentemente contradictorias de las protagonistas. Existe una imagen distorsionada, degradada y peyorativa de la mujer de la limpieza por horas, incluso de menosprecio; la valoración social parece ser la otra cara de los modelos de consumo y de la teoría de la circulación de las elites. Las mujeres y sus familias tratan (en algunos casos) de esconder su actividad informal, no parece un rasgo al que dar excesiva publicidad.

Con estos modelos sociales (tipificación sexual del trabajo, familiar), con la connotación peyorativa y con la presión social que supone para las mujeres se entiende mucho mejor esa convivencia de discursos que alternan la realidad efectivamente vivida con la reproducción de modelos de deseabilidad social o en la exposición de argumentos de mejora de la autoestima que marcan las distancias entre las mujeres y las situaciones que sí juzgan como indeseables o mucho más insostenibles que las que les afectan personalmente.

La actitud de estas mujeres manifestada en los discursos expuestos refleja una pugna entre sus atribuciones personales (en su particular procesamiento de una realidad que les toca de cerca) y las atribuciones situacionales (en el contexto grupal de una "discusión" como la propuesta, las mujeres hacen atribuciones con rapidez, usando una información mínima -típica, tópica, estereotipada, socialmente extendida...) manifestando tendencias claras hacia ciertos tipos de explicación.

Esta explicación propia de la teoría de la atribución incide en la importancia de las influencias situacionales (léase la participante de distinto nivel sociocultural y económico -defensora del modelo de mujer en casa y la inversión en capital humano cuidando y educando a los hijos, léase las intervenciones del moderador o léase la adhesión encontrada en los discursos de otras participantes): Esto hace que las características de las personas sean definidas, en unas ocasiones, en relación con los demás y en otras en relación con cada uno (error fundamental de la atribución).

He de asumir abiertamente que ante este tipo de análisis siempre se corre el riesgo de exagerar las diferencias de atribución entre actor (las mujeres objeto de estudio) y observador (los investigadores y sus interpretaciones)[30].

La tendencia general de los participantes fue atribuir sus acciones a los requisitos situacionales (otros tipos de trabajo están en condiciones mucho peores, otras trabajadoras si que se dejan la salud, la peligrosidad no existe, también puedes ir por la calle y caerte una maceta en la cabeza...) mientras que yo, como observador, atribuyo a esas mismas explicaciones o argumentos a disposiciones grupales o personales más estables, de más amplio calado, atribuyéndole causalidad.

[30] Tan relevantes para el marco teórico evaluativo elaborado y las conclusiones.

Probablemente la causa se encuentre en el distinto nivel de información y expectativas ante una misma información (distinta percepción de la finalidad). Pondré algunos ejemplos prácticos que den aterrizaje a estos contenidos teóricos.

Aquello a lo que las mujeres restan importancia o de lo que se distancia, sin ser directamente relacionadas con ello como: * la hipotética dejación de las tareas maternas, * la importancia de la variable dinero en la motivación de trabajar y para sobrellevar determinadas condiciones laborales que no les satisfacen en ningún modo, * su percepción de que otras trabajadoras si que se están dejando la salud en el trabajo, mientras para ellas su trabajo es prácticamente ideal, las condiciones son envidiables, * o cuando restan importancia a la posibilidad de accidentes laborales o a medidas preventivas de seguridad e higiene en el trabajo que protejan la salud no solamente de manera inmediata sino especialmente a largo plazo, atribuyendo los datos de siniestralidad a la fatalidad o al destino; * también su reconocimiento de la inseguridad en el empleo, de la precarización de las condiciones de trabajo y de las prestaciones sociales incluso en la Economía Formal, pero sin extrapolar la situación de desprotección progresiva a la Economía Sumergida de la que forman parte.

A mi juicio la explicación hay que buscarla en sesgos favorables al yo, a un sesgo cognitivo que enaltece y protege al yo, ya de por sí bastante deteriorado por las peculiares condiciones psicológicas que caracterizan las coordenadas vitales de mujeres que rondan los 50 años, con problemas de salud nada despreciables (menopausia, artritis...), con un nivel cultural relativamente limitado, con una vida familiar no exenta de dificultades (lo que algunas autoras denominan “segundo turno”) y, en resumen, con un sentimiento general de que la vida se les pasa y no se encuentran plenamente realizadas.

Con estas premisas, el lector entenderá sin gran esfuerzo que, en la medida de sus posibilidades, las mujeres protejan o aumenten su autoestima, presenten una impresión favorable ante otras personas para mantener un sentido de control sobre el entorno. La autoafirmación, el convencimiento personal aprovechando la adhesión grupal siempre es un estilo de afrontamiento más atractivo que la resignación o el desánimo.

Con lo dicho hasta aquí no quiero significar que estas mujeres se estén autoengañando, que estén construyendo una realidad explicativa a la medida de sus interlocutores/as, que estén presentando su yo o manejando las impresiones con la intención de ocultar aspectos que ellas son las primeras en advertir. Por tanto no he trabajado con la variable autoengaño, sería presuntuoso decir ellas no han pensado detenidamente sobre muchas de las cuestiones planteadas, saben mejor que nadie que con su cualificación profesional no pueden aspirar a otros empleos, que sus empleadoras ("amas") no les regalan nada, que para ganar un dinero han de cumplir cada día sea cual sea su estado de salud ("*lo tienes que hacer porque te lo pagan, y tienes obligación estés como estés, es el sacrificio que tienes que hacer*"); por supuesto que se dan cuenta de las secuelas corporales de su actividad y de su posición desventajosa al carecer de prestaciones sanitarias y de una potencial pensión de jubilación[31]y que han perdido muchos años de cotización, al igual que son conscientes de que ellas también se están dejando la salud como las mujeres que trabajan como aparadoras o cosiendo muñecos. Es obvio que a nadie se le ocurre poner la otra mejilla, ni le gusta que le "espolsen" como a una estera. Antes al contrario, tratan de mantener la autoestima y el control sobre la situación y el ambiente.

[31]Algunas de las mujeres de la asociación cotizan como autónomas o pagan el seguro social aunque estos casos son minoritarios y casi testimoniales.

No vamos a descubrirles nada a estas mujeres, nadie mejor que ellas para saber donde están. Lo que podemos hacer es mostrarles cómo con sencillas medidas preventivas (psicosociología de la prevención), este tipo de variables sean tenidas en cuenta del mismo modo en que se hace con las posibilidades y características que influyen en la aceptación de determinados trabajos, (flexibilidad, nivel de cualificación) sean tenidas en cuenta, si no en pie de igualdad como aspectos no despreciables.

La motivación para controlar el mundo individual o grupal propio es una fuerza explicativa importante (por supuesto no la única). Es una variable útil para ayudar a entender lo que ha sucedido antes, la percepción o impresión que se tiene de ello y lo que puede suceder en el futuro (psicosociología de la prevención) todo ello bajo el prisma interpretativo de mejora de la autoestima y el control del entorno y la incertidumbre atribuyéndose responsabilidad.

Cuando tratan de proteger la autoestima muestran cierta propensión a crear relaciones que ponen en consonancia sus cogniciones y que reducen la disonancia cognitiva. Como ejemplo baste citar la disonancia que se produjo en cualquiera de las situaciones ante las que las mujeres se distanciaban (ese “nosotras” no me incluye a mí de ninguna de las maneras), ponían tierra de por medio entre las realidades que no les resultaban agradables pero de las que no estaban totalmente convencidas de que pudiesen aislarse. Una vez construida una realidad atractiva y sobrellevable las mujeres trataban de reducir la disonancia agregando a la balanza de insumos favorables cualquier nuevo elemento consonante (“te sacas un sueldo muy bueno”, “estoy mejor que quiero...el trato es lo más importante...otras si que se dejan la salud...yo decido, cambio si me sale una casa mejor...hasta que yo quiera...”). Otra estrategia paralela para reducir o hacer desaparecer la disonancia es cambiar de un plumazo determinadas cogniciones (algunas facetas de mi trabajo me producen

secuelas de salud pasa a: esas otras mujeres que trabajan como aparadoras o haciendo muñecos en casa si que se dejan la salud -los riñones, la vista- no nosotras, que tenemos todas las comodidades, hacemos lo mismo que en casa pero con mejores condiciones, mejores productos y utensilios y además bien pagadas.

Esta última estrategia se relaciona estrechamente con la adhesión a grupos de referencia[32]. Algunas de las mujeres participantes se agrupan para formar una especie de unidad social con la que identificarse (por oposición a otra participante que mostraba gran interés en desmarcarse de las demás), para formar criterios o patrones con los que definir su propia conducta o la del grupo y evaluarla; en este caso el grupo de referencia se constituyó espontáneamente y *ad hoc* con motivo de la discusión de grupo y no coincidió con ningún grupo de pertenencia formal o percibida.

Así se constituyeron dos "bandos" de identificación psicológica; las mujeres que trabajan fuera de casa como limpiadoras de hogar (junto a la que no lo hace pero si que comparte con ellas extracción socioeconómica) y la mujer de distinto nivel cultural y económico que prácticamente se autoproclamó garante del modelo familiar y de sus valores.

El pseudogrupo de referencia que crearon las primeras les brindó un marco que orientó la explicación de sus conductas o las de otras mujeres en general, así como de criterio respecto al que evaluar los temas sobre los que estaban debatiendo.

Lo que vengo apuntando en los últimos párrafos se ajusta bastante bien a algunas explicaciones propias de la **teoría de la influencia social**, concretamente su vertiente sobre la influencia social informacional. Simplificando mucho, la persona que va a comunicar algo en un grupo buscará lograr la aceptación de ese ambiente social, especialmente si percibe distinta competencia dialéctica, cultural, económica o de

[32]Teoría del grupo de referencia.

formación. Asumiendo que esta percepción puede provocar cierta incertidumbre en cuanto al control de la definición de la situación en ese grupo, las personas se vuelven hacia una comunicación social informal, reduciendo la incertidumbre a medida que, a través de un proceso de comunicación con los otros en el que emergen definiciones de la situación socialmente compartidas de la realidad grupalmente planteada -nadie dirá, al menos en un primer momento nada que pueda ser interpretado por los demás como inconveniente, o que deje al descubierto realidades personales que no estaba previsto desvelar -más bien todo lo contrario-.

El grupo de discusión, su dinámica, nos ha mostrado el impacto que esta influencia social informacional tiene sobre la forma en que las personas perciben sus ambientes de trabajo o, para ser más exactos, lo que expresan efectivamente acerca de su percepción o experiencia vital. Podemos decir que las participantes adaptaron sus actitudes y creencias al contexto social presente (que tenían ante sí), sin perder el ángulo enfocado hacia la realidad de su situación o comportamiento personal pasado y presente.

En consecuencia, he llegado a la conclusión de que los grupos de discusión, tal y como fueron diseñados, nos enseñan a aprender sobre comportamientos, puntos de vista, estrategias de afrontamiento individuales y grupales, estudiándolo en condiciones experimentales (en términos de investigación prácticamente naturalista, dado que ninguna de las seleccionadas tenía conocimiento, ni siquiera hoy día, de las características del diseño ni de la intervención posterior[33] -y su evaluación-), el ambiente social e informacional en el interior del cual ocurre este comportamiento y para el que o hacia el que se adapta (contexto de la discusión en grupo).

[33]En ese momento lo desconocía incluso yo mismo.

Un adecuado manejo de técnicas preventivas grupales (charlas, formación, role playing) puede aprovechar el deseo de mejorar la autoestima y el manejo de las impresiones para hacer ver a las mujeres e incluso a los empleadores/as su capacidad para controlar situaciones para reducir incertidumbres y ser protagonistas directas de todo aquello que les afecta.

Dado que los estados disonantes se han mostrado empíricamente como poseedores de propiedades motivacionales, por qué no tratar de aprovechar (este es el contexto que encuadra la intervención**)** las consecuencias motivacionales de dichos estados para modificar comportamientos prácticos previo cambio de actitudes y preferencias, dotando a las mujeres (a través de técnicas grupales) de un abanico más amplio de alternativas y estrategias de afrontamiento en sus decisiones sobre el mundo laboral y la seguridad e higiene en el trabajo (reafirmación: aumento de la cualidad y competencia autopercibidas, refuerzo motivacional apoyado en el aprendizaje percibido -aprendizaje social de Bandura).

PROGRAMACIÓN Y DETALLES DE LA INTERVENCIÓN (INSTRUMENTO, DISEÑO METODOLÓGICO). ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Charla o reunión de grupo (INTERVENCIÓN): influencia informacional social.-

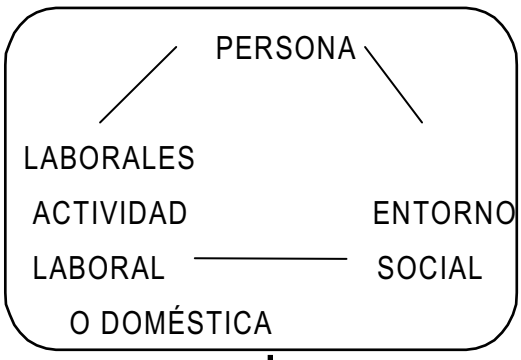
Las referencias básicas (fuentes secundarias) fundamentales que utilicé para preparar la intervención realizada en los locales de la asociación, el miércoles 26 de marzo de 1997, al que fueron convocadas 39 mujeres de las que acudieron efectivamente 30, fueron todas las referencias citadas en E) de la revista *Salud y trabajo: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo* y el libro de Ricard Marí Sagarra y Enrique González Pino "Técnicas de prevención en seguridad e higiene del trabajo", en el cual me he basado para construir el acercamiento preventivo que trasladé a las mujeres durante la charla y en el posterior debate. Dada la imposibilidad de conseguir una máquina de transparencias para la ocasión, los gráficos se reprodujeron a mano en una pequeña pizarra dispuesta en la sala donde se produjo la intervención.

Después de presentarme y de agradecer a la directora su apoyo para convocar allí aquella tarde a 30 mujeres (sólo con motivo de las asambleas anuales se reúne allí un número mayor de asociadas) avancé sucintamente el contenido de la charla, su finalidad didáctica y nada pretenciosa, indicándoles que me daría por satisfecho con que se familiarizasen con ciertas prácticas preventivas y que ampliasen un poco sus conocimientos. A partir de aquí reproduciré el texto que me había preparado para la charla (texto que me sirvió de apoyo, a grandes rasgos aunque en el transcurso de la experiencia introduje cambios y, de ningún modo me limité a leer el texto -seguí un

guión aprendido para dar la sensación de que estaba familiarizado con la materia de la que estaba aportando datos:

ENFOQUE PSICOSOCIAL (CAUSAS)

(economicista)



VARIABLES PSICOSOCIALES

-motivaciones

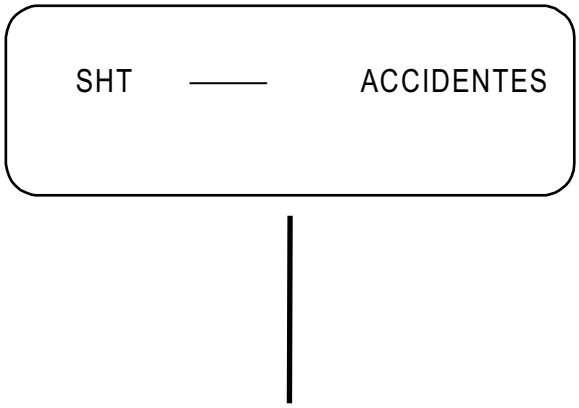
-aspiraciones

-necesidades

-frustraciones

-prejuicios

ENFOQUE TRADICIONAL



VARIABLES ECONOMICISTAS

-descenso del gasto laboral

(Tesorería de la Seguridad Social)

-bajas laborales

La novedad del enfoque que os presento reside en que se da una importancia preponderante a variables y factores como las motivaciones, las aspiraciones, las necesidades, las frustraciones, los prejuicios, etc., de la persona, creados por ella en interacción social y relacionados profundamente con el medio que le rodea.

No trata únicamente (como suele ser costumbre) de la prevención de los accidentes humanos (daños personales) y materiales (reducción de los daños materiales causados por los accidentes, con el objetivo de reducir los gastos sanitarios y por baja laboral que soporta la Tesorería de la Seguridad Social. Nuestro enfoque no va a poner el énfasis en esta cuestión sino en variables psicosociales con incidencia en

la aparición de accidentes y, por descontado, importantes desde un punto de vista preventivo y de salud a largo plazo[34].

Para que os hagáis una idea de cuál es la finalidad de este tipo de enfoques, os voy a mostrar algunos ejemplos extraídos de otras investigaciones (por ejemplo "Mujer 92" editada por el Ayuntamiento de Alicante) y de otras fuentes que han trabajado con mujeres (todas ellas en España) y de las que algunos ejemplos de puntos de vista expresados por las propias protagonistas nos pueden resultar sugerentes a propósito de las motivaciones, las necesidades y las expectativas, así como su posible relación con el enfoque preventivo, siempre teniendo en presente que las mujeres ocupan, todavía, buena parte de los empleos peor retribuidos, sin cualificación o sumergidos:

a) Una mujer con el marido trabajando con contratos temporales renovables, que se ve forzada a buscar trabajo:

> *"...Las cosas están muy negras; el dinero no aparece detrás de las piedras y más con el sueldo que gana mi marido -y a Dios gracias- porque el día menos pensado lo ponen de patitas en la calle...te tienes que tirar al ruedo a lo que sea -siempre que sea decente y honrado- para ganar algún dinero..."* (mujer de 47 años)

b) Mujer que lleva su casa y además trabaja fuera en un empleo sumergido:

> *"en mi casa somos seis pero sólo me ayuda una de mis hijas. Además tengo que buscar algo de dinero fuera de casa echando horas..." (mujer de 43 años).*

c) Percepción de los accidentes laborales:

> *"no se puede estar pensando en eso, si tu destino es que te pase algo así te pasa y ya está, no puedes hacer nada...también puede pasarte en tu casa, o andando por la calle..."* (mujer de 55 años)

[34]En España, es un hecho constatable la carencia de formación en Seguridad e Higiene en el Trabajo, el adiestramiento en técnicas psicosociales preventivas, cuando es uno de los países de la Unión Europea con un mayor índice de siniestralidad laboral.

d) Mujer con experiencia en trabajos remunerados sumergidos que llega a plantearse que con su nivel de cualificación y a su edad ese es el único trabajo que va a poder desarrollar:

> *"sino hiciese esto no habría nada para mí. Me siento cansada y mayor mientras que las mujeres jóvenes y con alta cualificación trabajan en lo que quieren"* (mujer de 49 años)

e) Mujer que percibe la indefensión legal que supone el trabajo sumergido:

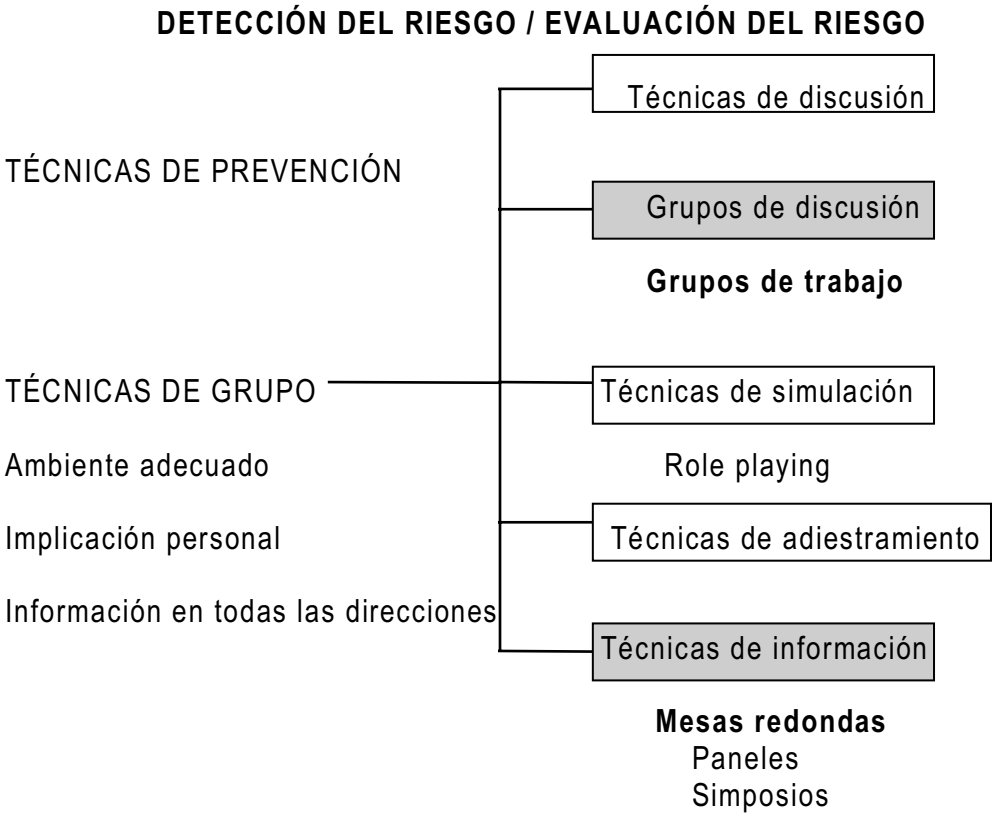
> *"claro que pienso en el día de mañana, no tendré jubilación pero los gastos aumentan semana a semana y hay que hacerles frente"* (mujer de 55 años)

Estos ejemplos nos indican que materias como las que estamos tratando tienen su importancia y no hay que tomárselas a la ligera.

Este enfoque del que os vengo hablando implica, una vez detectadas y evaluadas situaciones de riesgo, la introducción de técnicas preventivas, concretamente técnicas de grupo que, creando un ambiente adecuado y contando con la implicación personal de quienes participan en la aplicación de esas técnicas -espero que vosotras lo hagáis- y con un flujo de información fluida entre todos (no sólo que intervenga yo y os cuente unas cosas sino que posteriormente, en un debate en el que todas podéis intervenir intercambiemos impresiones sobre lo que os he contado y lo que os sugiere).

La otra concepción más restrictiva, economicista, que se preocupa más por las cuantías de las tablas de indemnizaciones según las consecuencias de los accidentes, ya tiene suficiente repercusión en los medios de comunicación, todos la conocemos y carece de interés para esta charla. Este enfoque comunicacional se apoya en el principio de influencia social informacional y entronca de manera estrecha con la teoría de la construcción comunicativa de la realidad social (T. Luckmann) y la posibilidad

comunicativa de introducir, reflexivamente modificaciones en las claves interpretativas que manejan los actores comunicativos (las mujeres) y la definición de la situación.



"Esta charla pretende ser algo parecido a un grupo de trabajo y a un grupo de información (mesa redonda); obviamente no pretendo que salgáis de esta sala entrenadas y adiestradas para la prevención, no temáis, simplemente espero que penséis sobre estos temas que vamos a tratar, que los tengáis presentes, que les deis cierta importancia, sin alarmismos, ni pesimismo, ni malos augurios. Simplemente voy a dar unas pinceladas como ejemplo de lo que os vengo diciendo.

Vamos a empezar por una definición de Seguridad del Trabajo (perfectamente aplicable al trabajo en casa -estoy seguro de que convendréis conmigo en que esto también es trabajo-): *la Seguridad del trabajo está constituida por todas aquellas técnicas materiales, psicológicas o de predisposición (que pueden ser enseñadas, entrenadas o adiestradas) que aplicadas con continuidad en el tiempo y manejadas*

como una variable importante más, tiende a eliminar no sólo los riesgos que pueden terminar en accidentes de trabajo que conllevan unas consecuencias inmediatas traducidas en lesiones personales y/o daños materiales, sino especialmente en aumentar la importancia percibida respecto a prácticas preventivas (estrategias para afrontar situaciones cotidianas apoyadas en nuevos conocimientos)con efectos sobre la salud a largo plazo (enfermedades crónicas con origen en prácticas o hábitos de trabajo no saludables).

Estos efectos tienen consecuencias en principio difusas que no se perciben inmediatamente, en el día a día, pero que alcanzadas ciertas edades -desde una perspectiva de salud a largo plazo- muestran su incidencia[35].

Las pinceladas del enfoque preventivo que voy a exponer para vosotras proceden de investigaciones ya realizadas sobre evaluación de riesgos (a largo plazo), publicados en revistas como *Salud y trabajo: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*; por tanto, no se trata de investigaciones que haya hecho yo, ni datos que se haya inventado nadie, han sido extraídos de estudios reales y rigurosos. Aún así, he de aclaraos que quedan muchísimos aspectos sobre los que apenas se conoce nada, sobre los que no se han experimentado aún sus consecuencias). Razón de más para tener muy presente la prevención.

Entrando en materia, ¿sabéis qué es la ergonomía? Es una combinación de conocimientos de biología, anatomía e ingeniería para conseguir la mejor adaptación posible de las personas a su trabajo y al espacio en el que lo desarrollan, midiéndose sus beneficios en términos de eficiencia, bienestar humano y condiciones de salud a largo plazo.

[35]Nos interesa tanto el trabajo con o sin contrato, asegurado o no, de alta o no en la Seguridad Social, todo es trabajo y para todas tiene aplicación la perspectiva psicosocial (también para el trabajo en casa).

Se trata de emplear las aptitudes humanas, de conocerlas para aplicarlas a área como la reducción de la sensación de fatiga, las malas posturas, la falta de confort (amplitud del gesto). Como ejemplos de avance ergonómico citar el mocho de la fregona (sin él fregar a mano desde el suelo en postura muy incómoda) o las sillas ergonómicas para la espalda y la columna vertebral.

Vamos ya al terreno de los conocimientos mínimos y las prácticas concretas y de los factores que hay que tener en cuenta:

1) Utilización de productos químicos: la tecnología exige día a día nuevos productos que la ciencia química suministra sin disponer del tiempo necesario para experimentar y saber cuáles son sus efectos reales sobre el ser humano, si serán más beneficiosos que perjudiciales o viceversa y, **como quiera que diversas consecuencias no aparecen de inmediato sino a largo plazo, se van acumulando una serie de agresiones de las que no se sabe prácticamente nada**. Productos que la higiene teórica da como buenos para hoy, resultan tener efectos dañinos para la persona aún sin grandes dosis de producto y son cambiados a dosis inferiores una y otra vez hasta llegar a prohibir su contacto por cualquiera de las vías de penetración en el cuerpo humano.

Los productos químicos, según los efectos que producen en las personas pueden ser clasificados en:

-tóxicos: aquellos que pueden afectar a cualquier órgano del cuerpo en su normal funcionamiento o provocar una alteración del cuerpo a través del sistema circulatorio. La vía de entrada es múltiple, pudiendo hacerlo por las vías digestivas, respiratorias y dérmicas. Realmente aquí podrían incluirse todos los productos químicos, pues su toxicidad estaría relacionada con la cantidad de la dosis;

-irritantes: los que provocan una inflamación de las áreas de contacto corporales, generalmente las vías respiratorias. Tendrán mayor peligrosidad en las vías respiratorias cuanto más profundamente lleguen a penetrar en ellas, siendo está circunstancia variable también según la solubilidad del producto. Si son muy solubles, afectan principalmente al tracto respiratorio superior como ocurre con los ácidos y álcalis. Si son menos solubles como el cloro, yodo, bromo, ozono, etc., afectan además al tejido pulmonar en profundidad como en el caso de los aromáticos o el dióxido de nitrógeno;

-asfixiantes: aquellos que bien por desplazamientos de oxígeno en el aire (gases inertes) , o por acciones sobre el mecanismo del aparato circulatorio, nervioso o linfático impiden el normal aporte de oxígeno a la sangre y su posterior distribución (como ejemplo del efector CO al formar carboxihemoglobina impide retener oxígeno en la sangre para su transporte a la célula; otros actúan sobre el cerebro produciendo parálisis del sistema respiratorio como el ácido sulfhídrico;

-corrosivos: ejercen efectos irritantes, quemaduras químicas y cualquier dermatitis al contacto con el producto. Se reserva esta distinción a los productos químicos en su acción externa, aunque también pueden tener vías de penetración distintas como la digestiva; la lesión se refiere en ambos casos a la quemadura de mayor o menor grado que provoque. Entran en este grupo los ácidos, álcalis, aceites minerales, disolventes, etc.

Además al margen de los efectos de estos productos individualmente, puede decirse que todos los que han sido comprobados son incompatibles en combinación y muchos de ellos resultan reactivos provocando violentas e incontrolables proyecciones de producto, desprendimiento de gases tóxicos que por sí solos nunca habrían emitido,

desprendimiento de calor que puede provocar su inflamación e incluso reacciones explosivas (lejías, amoníaco, disolventes...).

Dicho esto, no está de más andarse con cuidadito con toda la gama de materiales y productos de limpieza que suelen emplearse.

Las vías de penetración en el organismo de las sustancias químicas son:

-vías respiratorias: el producto químico penetra en forma de polvo, niebla, vapor o gas; la vía respiratoria está formada por orificios de entrada, boca, nariz; el aire se conduce por la faringe, laringe, tráquea, bronquios y bronquiolos hasta desembocar en el vestíbulo y sacos alveolares, último tramo donde se efectúa el cambio de gases entre el sistema respiratorio y el circulatorio.

A cuanta más profundidad alcanza el contaminante los pulmones, mayor el peligro de alteraciones graves.

La prevención de las vías respiratorias implica dos métodos: una ventilación localizada que recoja el contaminante antes de que llegue a ser captado por las vías respiratorias (es difícil que esto sea posible en el hogar) o la dilución del contaminante en unos volúmenes renovados de aire, la ventilación general, bajando las concentraciones a valores soportables; otra medida cautelar es tener reservadas mascarillas para la nariz y la boca que pueden adquirirse en cualquier “todo a 100” y sobre todo, evitar mezclar productos de limpieza.

Los métodos preventivos de protección de la piel: si se ha de usar y no se pueden sustituir los productos por otros inofensivos, o el modo de contacto, hay que echar mano de la protección individual:

1 Mediante información a las posibles afectadas de los riesgos que conllevan los productos químicos habituales y los ocasionales cuando se presten.

2 Con una rigurosa higiene personal de las manos, ropa, etc., de forma que se eliminen totalmente los restos antes de que puedan entrar por vía de penetración como es la digestiva (a través de los alimentos).

3 Por el empleo de cremas protectoras según los casos y cuando ello sea posible, pues además de realizar la función de capa adicional, facilita la limpieza de la piel.

4 Por la protección personal con ropas adecuadas y guantes. Las ropas deben estar preparadas para el contacto ocasional con los productos químicos que se manejen, si bien sólo son eficaces para su propia conservación, pues permite el paso de los líquidos y llegan a la piel, en cuyo caso las ropas deben ser impermeables al producto.

También es conveniente tener nociones de guías médicas que enseñan qué hacer en caso de accidente con productos químicos.

2) Posturas físicas: (remitir la lumbalgia es la "estrella" y como prototipo de esta clase de dolencias (epidemiología), provoca con gran frecuencia el absentismo laboral y lleva implícita una carga psíquica de incapacidad y malestar corporal genérico.

La lumbalgia se define como dolor en la región lumbar y representa la modalidad más frecuente de raquialgia (dolor en el raquis) que incluye también las crevivalgias (dolor cervical) y las dorsalgias (dolor de la región dorsal).

Los factores de riesgo[36] hay que buscarlos en la repetición y mantenimiento de gran cantidad de posiciones antinaturales agrabados por la altura (lumbalgias y hernia discal), la obesidad o el sobrepeso, el descenso de la fuerza muscular abdominal y

[36]Sin que existan evidencias definitivas de ninguno de ellos.

lumbar, trastornos de la estática (escoliosis, hiperlordiosis, desigualdad de los miembros inferiores), malformaciones y trastornos del crecimiento del raquis, posiciones durante el embarazo y traumatismos como factor precipitante; en cuanto a los factores de riesgo ligados al modo de vida se han encontrado evidencias de la influencia del tabaco (disminución de la vasculación de los cuerpos vertebrales), la vida sedentaria, la actividad deportiva y ociosa, factores psicológicos (hiponcondríacos, histéricos, ansiedad, depresión) y factores sociales (relacionados con el nivel cultural y socioeconómico)

Los factores de riesgo relacionados con las posturas antinaturales han sido:

-trabajo físico pesado con gran gasto energético que provoca dolencias mecánicas (se agravan con la edad);

-posturas mantenidas: como la postura sentada prolongada y la postura inclinada hacia adelante;

-movimientos repetitivos de flexo-extensión y torsión de la columna;

-esfuerzos repetidos de levantamiento de cargas;

-trabajos repetitivos;

-exposición a vibraciones de baja frecuencia (vehículos a motor, máquinas de coser a motor);

-alteraciones psicológicas: estrés, insatisfacción laboral.

En cuanto a las estrategias de prevención se ha sugerido la formación en técnicas de manipulación que eviten actitudes viciadas, movimientos incorrectos e innecesarios, así como la aplicación de principios ergonómicos a las tareas buscando mayor seguridad y confortabilidad reduciendo los factores de riesgo.

También se habla de programas de prevención secundaria ("Escuelas de Espalda") que estimulan a convivir con el dolor previniendo los riesgos y reduciendo la sintomatología.

A continuación y para no alargarme más simplemente os voy a enumerar otras materias que requieren la misma atención preventiva y el mismo enfoque que vengo describiéndo para vosotras desde el inicio de mi intervención.

3) Mantenimiento de malas condiciones de trabajo: muchas horas y días seguidos sin períodos de descanso, pérdida de facultades, disminución de atención;

4) Incidencia de los riesgos según la estructura de edades de la población laboral y su nivel de cualificación: aumento de los riesgos a determinadas edades con una estructura de edades entre la población laboral que progresivamente envejece cada vez más y dependiente (con datos sobre la economía oficial).

5) Importancia de la satisfacción laboral y personal y su influencia sobre la salud: por todo lo que ya hemos comentado (aspiraciones, necesidades, prejuicios, expectativas...)

6) Carencia de formación en Seguridad e Higiene en el Trabajo: mal endémico y asignatura pendiente de las instituciones españolas con competencias en Seguridad e Higiene en el Trabajo y también de los sindicatos;

7) Condiciones de iluminación: problemas oftalmológicos o de visión;

8) Condiciones de ventilación: problemas respiratorios;

9) Condiciones de ruido y vibraciones: con efectos sobre el organismo como la pérdida de audición inducida por el ruido, alteraciones fisiológicas, molestias, distracciones, alterar el desarrollo de tareas de toda índole, problemas psicológico.

Muchas gracias por vuestra atención, y a partir de ahora me interesa conocer vuestra opinión sobre el enfoque general que os he presentado o sobre cualquier

aspecto que os haya sugerido esta charla. (Los contenidos del debate aparecen en los resultados dada su incidencia en la evaluación de la variable dependiente antes de la medición evaluativa final).

El debate posterior a la charla fue bastante breve en duración; no resultó lo dinámico y jugoso que hubiese sido de esperar. Sin embargo, no quise forzar nuevamente mis intervenciones para incitarles al comentario, ya había hablado lo suficiente y creo que las mujeres también lo percibían así. Participaron varias mujeres, siempre las mismas, siguiendo una especie de sumisión a la competencia comunicativa percibida; ninguna de ellas emitió juicio alguno en tono crítico, simplemente se limitaron a agradecer la información que había compartido con ellas y a destacar algunas cuestiones puntuales con algunos ejemplos de su vida cotidiana. A la salida de la charla, la presidenta de la asociación, Mari Carmen Domínguez, me comentó que varias mujeres le habían preguntado cuánto había cobrado yo por aquella charla y de quién había sido la idea de invitarme.

El "debate" resultó por tanto desconcertante aunque su desarrollo no fue inesperado; digo esto porque: esta intervención se enmarca en un proyecto de investigación subvencionado por la IVEI, investigación que nos ha hecho estar en contacto con la realidad de la asociación desde bastante tiempo atrás; además, un compañero sociólogo -cuya madre es miembro de Futuro de la Mujer- tiene un conocimiento aún más próximo y también ha trabajado más con la asociación; la conclusión, no existe apenas vida asociativa real entre las mujeres que componen la asociación, es más, la asociación resultó de una creación artificial de las trabajadoras sociales relacionadas con el Centro de Salud del barrio Virgen del Remedio que han intentado crear vínculos asociativos por propia iniciativa, sin contar de principio con la

voluntad a favor o en contra de las interesadas. El resultado, el futuro de la asociación no está muy claro.

Voy a exponer seguidamente el tratamiento de la validez interna (mínima que otorga poder explicativo al modelo) y la validez externa (la que plantea el interrogante sobre la posibilidad de generalización, a qué poblaciones, situaciones y variables de medición puede o no generalizarse el efecto detectado, interpretado y descrito).

El diseño se ha mostrado como rico en validez interna; la validez externa es, sin duda, mucho más modesta.

Las variables externas requieren de control durante el diseño para que el modelo sea mínimamente explicativo (para que puedan extraerse conclusiones sobre los efectos de la manipulación en la variable independiente sobre la dependiente): -historia: posibles acontecimientos específicos ocurridos entre las distintas fases del diseño (no ha sido posible controlar la interacción entre las mujeres asignadas el grupo de control y al experimental, aunque es poco probable, dado que la poca vida asociativa que existe es más creación artificial de las asistentes sociales que iniciativa propia de las asociadas); -maduración: procesos internos de las participantes como aumento de edad, cansancio (no se han producido dada la relativa rapidez de la ejecución del diseño y que las fases y técnicas de la evaluación inicial pasaron inadvertidas para la gran mayoría de ellas; -administración de test: se ha tratado de que las mujeres no pusiesen en relación ninguno de los dos cuestionarios, ni el segundo de ellos con la charla que tuvo lugar 20 días antes; -instrumentación: posibles cambios en las técnicas, instrumentos, patrones interpretativos de los observadores sobre conductas o actitudes de las participantes (no es el caso, desde el proyecto original -investigación para la IVEI- y la evaluación inicial, estas cuestiones se han mantenido tal cual -según lo previsto; sesgos resultantes de la selección diferencial de

participantes para los grupos de comparación: es cierto que no se han controlado otras variables importantes dentro de la población objeto de interés, pero si que se ha sido riguroso en la asignación de las mujeres a las condiciones experimentales (participación en o aislamiento en las sucesivas fases del diseño); -mortalidad experimental: podría haber dificultado la comparación entre grupo, sin embargo, en previsión de esta posibilidad, siempre se seleccionó a un número de participantes superior al estrictamente previsto; interacción entre la selección y la maduración: posible aunque descartable;

En cuanto a los factores que amenazan la validez externa: -efecto reactivo o de interacción de las pruebas: la estrategia investigadora puede aumentar o disminuir la sensibilidad o la calidad de la reacción de las participantes respecto a la variable experimental (haber vivido o no situaciones de peligrosidad laboral, intuir los objetivos del investigador, relacionar unas técnicas con otras...); -efectos reactivos de los dispositivos experimentales: impiden hacer extensivo el efecto de la variable experimental a las personas expuestas a ella en una situación no experimental; -interferencias de tratamientos múltiples a los mismos participante: no, tal y como se han ido cumpliendo las estrategias de selección, y tampoco en cuanto a otras intervenciones para otras investigaciones, al menos en el seno de las actividades de la asociación Futuro de la Mujer.

F) Resultados:

Evaluación final, **diagnosis** sobre los efectos de la aplicación de la intervención:

El primer punto de referencia remite al lector a los pormenores analizados respecto a la evaluación inicial, especialmente al análisis del grupo de discusión en el

que me he detenido en el epígrafe anterior. Es cierto que, las resultados de la aplicación de esa técnica están tan sesgados (siempre teniendo en cuenta los discursos de las protagonistas) que cualquier pequeño cambio en la percepción de la variables peligrosidad laboral, prevención, consideración positiva de futuras actividades formativas, expresión más sincera del estado percibido de salud, puede llevarnos a conectar inmediatamente esos cambios con la aplicación de la intervención.

En las próximas páginas y con la mayor brevedad posible -para no hacer eterno este informe de evaluación- presentaré los resultados más significativos extraídos de los 58 (28 sometidas a intervención y 30 no) cuestionarios devueltos (con mucho esfuerzo y desplazamiento personal para su recogida), de la **ENCUESTA DE EVALUACIÓN** expresamente diseñada para la ocasión. El instrumento de medición es de elaboración propia y, asemejándose en cierta forma al diseño de un grupo de discusión , mezclaba las preguntas pensadas para evaluar los hipotéticos efectos de la intervención con preguntas más genéricas sobre su percepción de la vida asociativa en la ciudad de Alicante. Lola y Mari Carmen fueron seleccionadas para realizar el pretest, para comprobar que las destinatarias interpretaban las preguntas y las alternativas de respuesta tal y cómo era la intención del investigación[37]. La lógica expositiva y de análisis que voy a seguir será la presentación de porcentajes de frecuencias observadas, gráficos elaborados con la matriz de datos, tablas de contingencia -cruces de variables que distinguen los resultados del grupo experimental y del grupo de control-, etc., para las variables más esclarecedoras en uno u otro sentido. Posteriormente serán contrastados con las hipótesis de partida sistematizando los datos respecto a esas variables, para concluir el grado en que a la charla intervención se le pueden atribuir efectos -en el caso que se produzcan- sobre los resultados.

[37]Tras el pretest se introdujeron cambios de forma más que de fondo (algunos errores de redacción y el orden de presentación de preguntas).

También voy a seguir con el enfoque progresivo ya avanzado pero aquí desde el grupo de discusión II en adelante (progresiva manipulación de las condiciones experimentales por parte del investigador), sin excederme en la presentación de estadísticos dada la sencillez de la intervención llevada a la práctica y de las limitaciones evidentes del diseño (de las que soy plenamente consciente y que intentaré limar en sucesivos pasos en esta misma línea investigadora), sin marear con más y más datos.

Se han manejado muchos más cruces y distribuciones de frecuencias que, aunque no se mencionen expresamente, han tenido mucho que ver en la dirección y contenidos de las conclusiones vertidas

A) Cruces de variables:

Cruces más significativos con algunas variables de control (nivel de estudios alcanzado):

Del cruce de la variable asistiría a actividades formativas en prevención de accidentes y SHT con el nivel de estudios como los porcentajes mayoritarios de respuesta a las alternativas por supuesto o es posible que sí es mayor a partir de mujeres que saben leer y escribir en adelante, ocurriendo lo inverso entre quienes no contestan o de hacerlo optan por creo que no o rotundamente no.

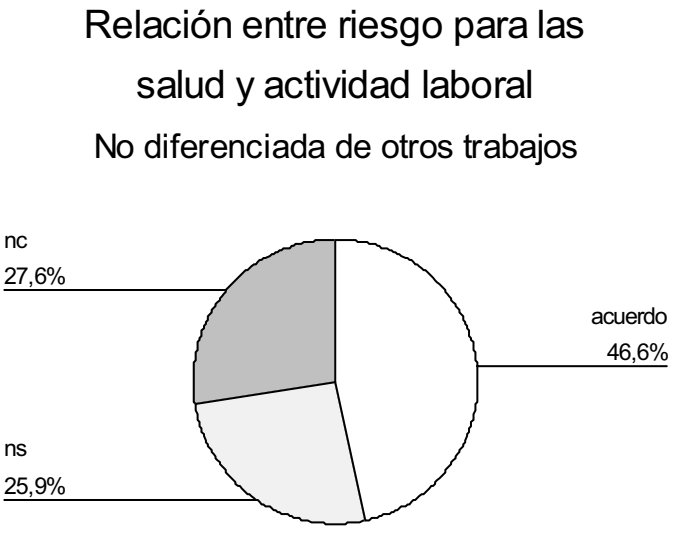
Algo parecido ocurre al cruzar el nivel de estudios con la afirmación con la que se identifican más (buena formación imprescindible, basta con predisposición y cuidado personal, no tiene sentido plantearse este tipo de asuntos) y la percepción del riesgo para la salud (nunca me ha sucedido nada y no tiene porqué), a pesar de que en todos los casos hay excepciones en ambas direcciones.

	DISTRIBUCIÓN COMPARADA DE FRECUENCIAS SEGÚN LAS DIFERENTES CONDICIONES EXPERIMENTALES			
VARIABLE (CRUCE DE VARIABLES)	*GRUPO DE DISCUSIÓN II*	*NO GRUPO DE DISCUSIÓN II*	*INTERVENCIÓN (GRUPO EXPERIMENTAL)*	*NO INTERVENCIÓN (GRUPO DE CONTROL)*
Riesgo para la salud (imprescindibles medidas preventivas y mucha precaución)	100% desacuerdo	5'7% de acuerdo **26'9% desacuerdo** 38'6% NS 28'8% NC	10'7% acuerdo **42'9% desacuerdo** 25% NS 21'4% NC	0% acuerdo **26'7% desacuerdo** 43'3% NS 30% NC
Riesgo para la salud (sí, pero igual que en cualquier otra actividad laboral)	100% acuerdo	67'3% acuerdo 9'6% desacuerdo 17'3 NS 5'8% NC	57'1% acuerdo 0% desacuerdo 17'9% NS 25% NC	0% acuerdo 36'1% desacuerdo 33'3% NS 30% NC
Riesgo para la salud (no, el mismo que en mi casa)	0% acuerdo 83'3% acuerdo 16'7% NC	73'1% acuerdo 11'56% desacuerdo 5'8 NS 9,6% NC	67'9% acuerdo 17'9% desacuerdo 7'1% NS 7'1% NC	73'3% acuerdo 0% desacuerdo 23'3% NS 3'3% NC
Riesgo para la salud (nunca me ha sucedido nada y no tiene porqué ocurrir)	**83'3% acuerdo** 0% desacuerdo 0% NS 16'7% NC	75% acuerdo 11'5% desacuerdo 5'8 NS 9,5% NC	**64'3%** acuerdo 21'4% desacuerdo 3'6% NS 10'7% NC	**83'3%** acuerdo 0% desacuerdo 6'7% NS 10% NC
Secuelas del trabajo	**0% es posible** 66'7% no lo creo 16'7% no con seguri. 16'6% NC	11'5 es posible 52% no lo creo 9'6% no con segurid. 26'9% NC	**21'4% es posible** 46'4% no lo creo 14'3% no con seguridad 17'9% NC	**0% es posible** 60% no lo creo 6'7% no con seguridad 33'3% NC
	0% mucha	5'8% mucha	10'7% mucha	0% mucha

Relación entre estado de salud y trabajo	16'7% alguna 33'3% mínima **50% ninguna** 0% NS 0% NC	67'3% alguna 0% mínima 0% ninguna 23'1% NS 3'9% NC	67'9% alguna 7'1% mínima 10'7% ninguna 3'6% NS 0% NC	56'7% alguna 0% mínima 0% ninguna 36'7% NS 6'7 % NC
Efectos sobre la salud a largo plazo	**0%** si, con seguridad **0%** es posible que sí **50%** no lo creo **33'3%** no, con segur. 16'7% NC	5'8% sí, con segurid. 17'3% es posible 40'4% no lo creo 7'7% no con seguri. 28'8% NC	**10'7%** sí, con seguridad **25%** es posible **35'7%** no lo creo 7'1% no con seguridad 21'4% NC	**0% sí, con seguridad** 6'7% es posible 46'7% no lo creo 13'3% no con seguridad 33'3% NC
Me ayuda a mantenerme activa	50% sí, con segurid. 33'3% es posible 0% no lo creo 0% no con seguridad 16'7% NC	30'8% sí, con seguri. 36'5% es posible 1'9% no lo creo 1'9% no con seguri. 28'8% NC	35'7% sí, con seguridad 35'7% es posible 3'6% no lo creo 3'6% no con seguridad 21'4% NC	30% sí, con seguridad 36'7% es posible 0% no lo creo 0% no con seguridad 33'3% NC
Actitud ante la prevención y la SHT (alerta ante el más mínimo detalle)	0% acuerdo 33'3% desacuerdo 50% NS 16'7% NC	0% acuerdo 53'8% desacuerdo 13'5% NS 26'9% NC	28'6% acuerdo 0% desacuerdo 53'6% NS 17'9% NC	0% acuerdo 20% desacuerdo 53'3% NS 26'7% NC
Actitud ante la prevención y la SHT (presto suficiente atención a mi seguridad)	0% acuerdo 33'3% desacuerdo 50% NS 16'7% NC	1'9% acuerdo 57'7% desacuerdo 17'3% NS 23% NC	46'4% acuerdo 35'7% desacuerdo 0% NS 17'9% NC	36'7% acuerdo 0% desacuerdo 33'3% NS 30% NC
Actitud ante la prevención y la SHT (soy bastante despreocupada)	0% acuerdo 33'3% desacuerdo 50% NS 16'7% NC	5'7% acuerdo 53'8% desacuerdo 13'5 NS 27% NC	7'1% acuerdo 39'3% desacuerdo 32'1% NS 21'4% NC	3'3% acuerdo 63'3% desacuerdo 3'3% NS 30% NC
Actitud ante la prevención y la SHT (no presto	0% acuerdo 33'3% desacuerdo	1'9% acuerdo 57'8% desacuerdo	3'6% acuerdo 42'9% desacuerdo	0% acuerdo 66'7% desacuerdo

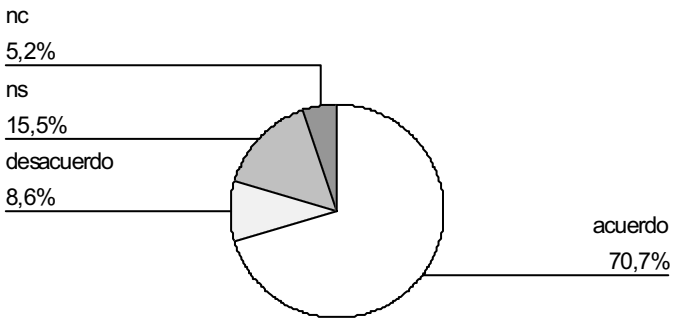
atención a estos asuntos)	50% NS 16'7% NC	17'3 NS 23% NC	35'7% NS 17'9% NC	6'7% NS 26'7% NC
Actitud ante la prevención y la SHT (a mayor preocupación más posibilidades de que te pase algo)	**66'6% acuerdo** **0% desacuerdo** 0%NS 33'4% NC	**9'6% acuerdo** 40'4% desacuerdo 15'4 NS 34'6% NC	**10'7% acuerdo** 42'9% desacuerdo 7'1% NS 39'3% NC	**20% acuerdo** 30% desacuerdo 20% NS 30% NC
Actitud ante la prevención y la SHT (fruto de la fatalidad, mala suerte y el destino)	0% acuerdo 50% desacuerdo 16'7 NS 33'3% NC	0% acuerdo 48% desacuerdo 23'1% NS 28'9% NC	0% acuerdo 50% desacuerdo 21'4% NS 28'6% NC	0% acuerdo 46'7% desacuerdo 23'3% NS 30% NC
Participaría en actividades formativas en prevención y SHT	**0% por supuesto que sí** **50%** es posible si no me quita tiempo **16'7%** creo que no **16'7%**rotundamenteno 0% NS **16'7%** NC	**15'4%** por supuesto que sí **34'6%** es posible si no me quita tiempo **21'2%** creo que no 1'9%rotundamenteno 0% NS **26'9%** NC	**28'6%** por supuesto que sí **60'7%** es posible si no me quita tiempo 3'6% creo que no **0% rotundamente no** 0% NS 7'8% NC	**0% por supuesto que sí** **13'3**%es posible si no me quita tiempo **36'7%** creo que no **6'7%** rotundamente no 3'3% NS **40% NC**
Con qué afirmación se identifica más	**16'7%** una buena formación preventiva es imprescindible **66'6%** basta con una buena predisposición y cuidado personal 0% no tiene ningún sentido dar importancia a estas cuestiones 0% NS 16'7% NC	**23%** una buena formación preventiva es imprescindible **42'3%** basta con una buena predisposición y cuidado personal 3'8% no tiene ningún sentido dar importancia a estas cuestiones 0% NS 38'8%NC	**46'4%** una buena formación preventiva es imprescindible **50%** basta con una buena predisposición y cuidado personal 0% no tiene ningún sentido dar importancia a estas cuestiones 0% NS 3'6 NC	**0% una buena formación preventiva es imprescindible** **40%** basta con una buena predisposición y cuidado personal **6'7%** no tiene ningún sentido dar importancia a estas cuestiones 0% NS **53'3%** NC

B) Distribución de frecuencias:



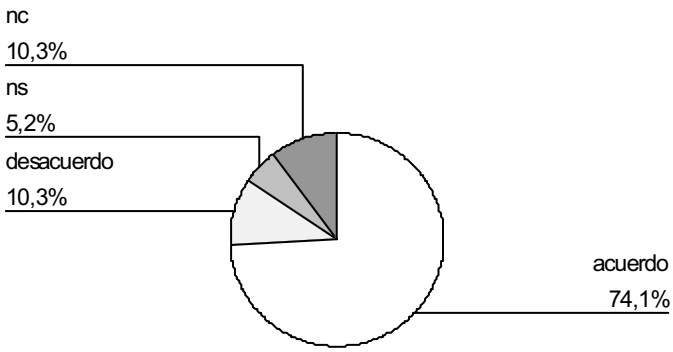
Relación entre riesgo para las salud y actividad laboral

No diferenciada del trabajo doméstico

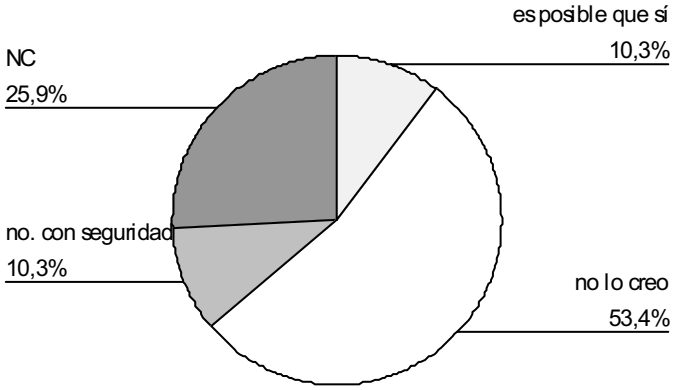


Relación entre riesgo para las salud y actividad laboral

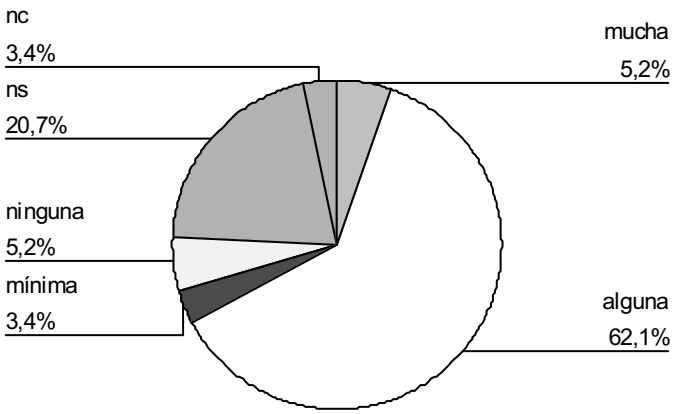
No me ha sucedido nada y no tiene porqué



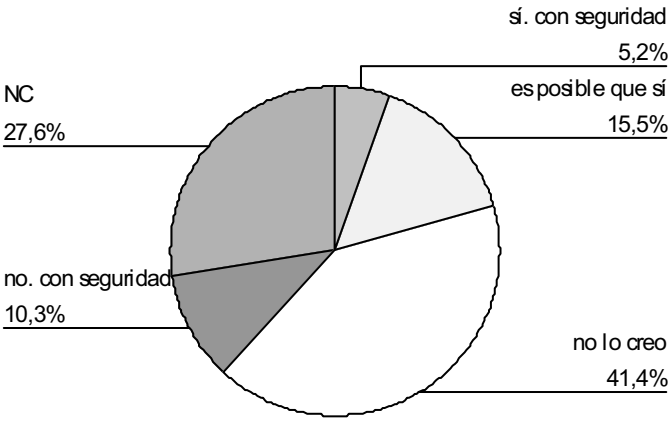
Secuelas en la salud general del trabajo fuera de casa



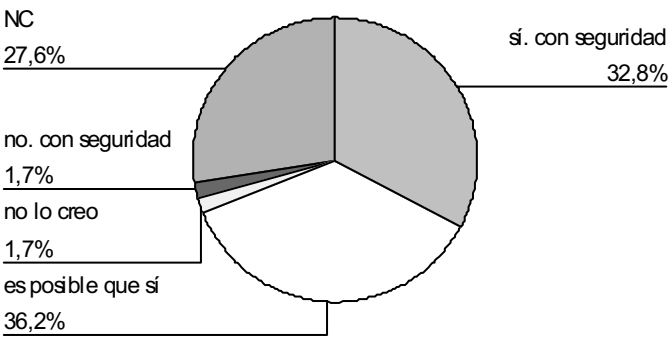
Relación entre estado de salud y trabajo



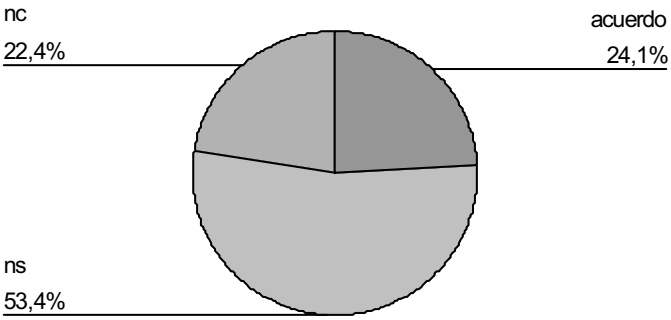
Efectos sobre la salud a largo plazo
del trabajo fuera de casa



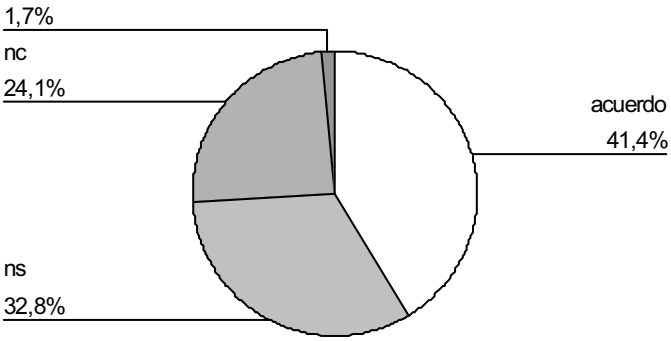
Efectos sobre la salud a largo plazo
del trabajo fuera de casa
Me ayuda a mantenerme activa



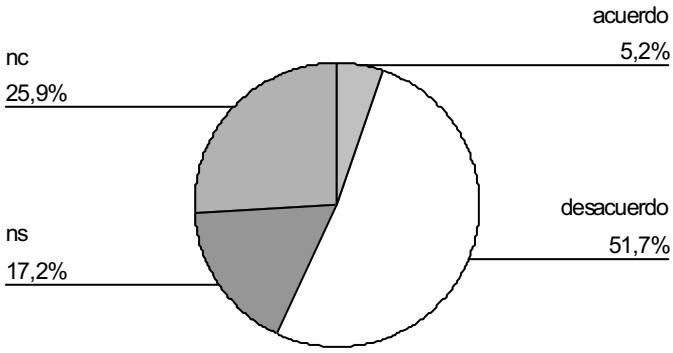
Actitud ante la introducción
de medidas preventivas
Alerta constante



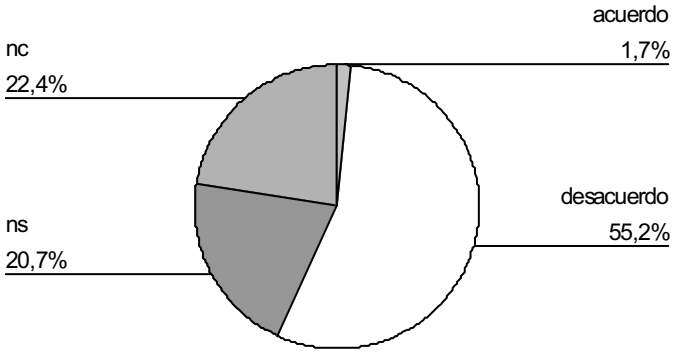
Actitud ante la introducción
de medidas preventivas
Atención suficiente



Actitud ante la introducción
de medidas preventivas
Bastante despreocupación

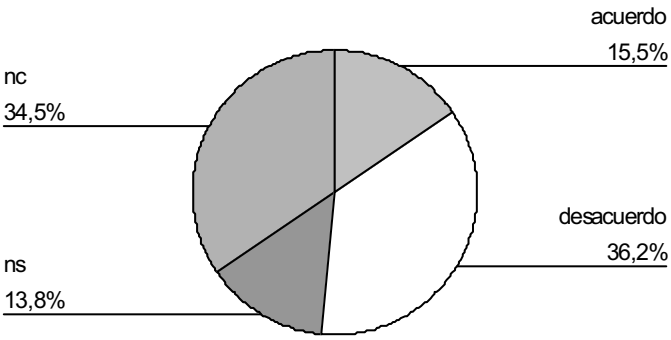


Actitud ante la introducción
de medidas preventivas
Desatención a esas cuestiones



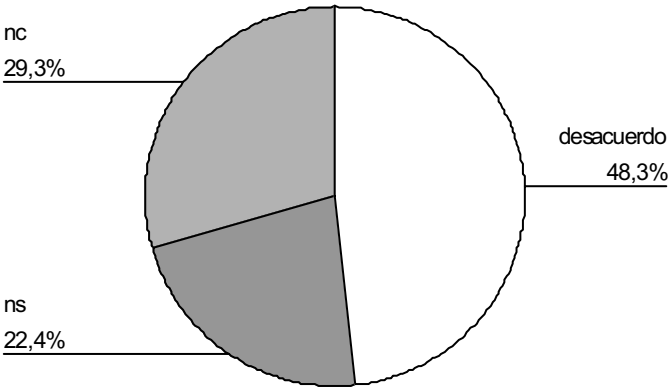
Actitud ante la introducción de medidas preventivas

A mayor preocupación más cosas te pasan

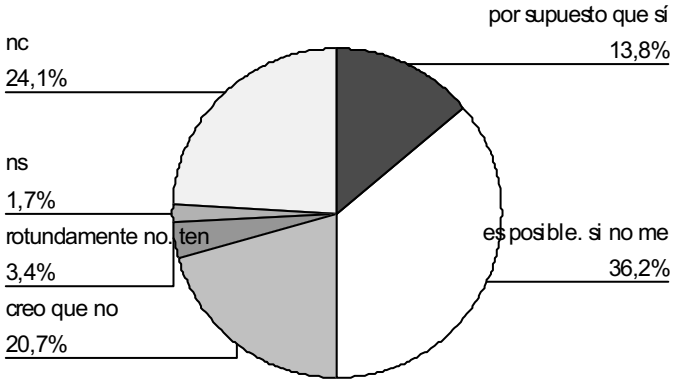


Actitud ante la introducción de medidas preventivas

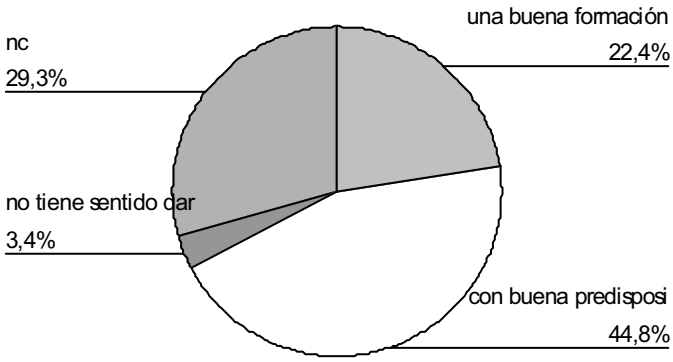
Causa: fatalidad, mala suerte, destino



¿Asistiría a actividades formativas
en prevención de accidentes y SHT?

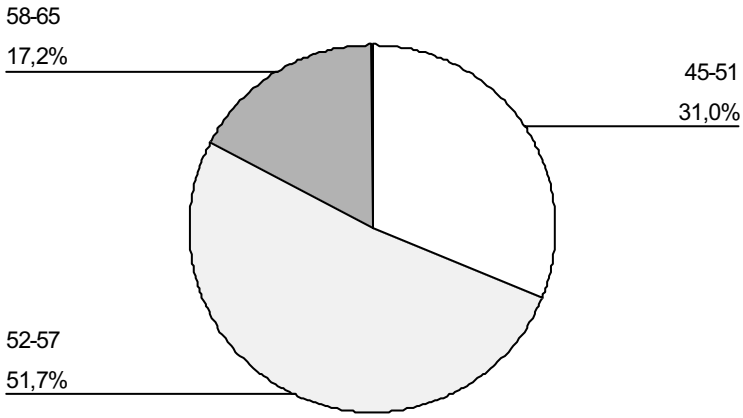


¿Con cuál de las siguientes afirmaciones
se identifica más?

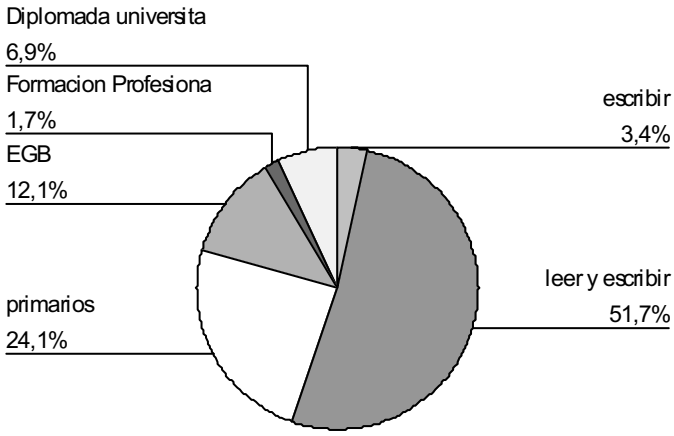


Frecuencias variables de control más significativas:

Distribución de edades entre las encuestadas



Nivel de estudios alcanzado



.

C) Comparación entre encuesta inicial y encuesta final de evaluación (variables afines o asimiladas):

TABLA: COMPARACIÓN VARIABLES COMUNES A LOS DOS CUESTIONARIOS APLICADOS

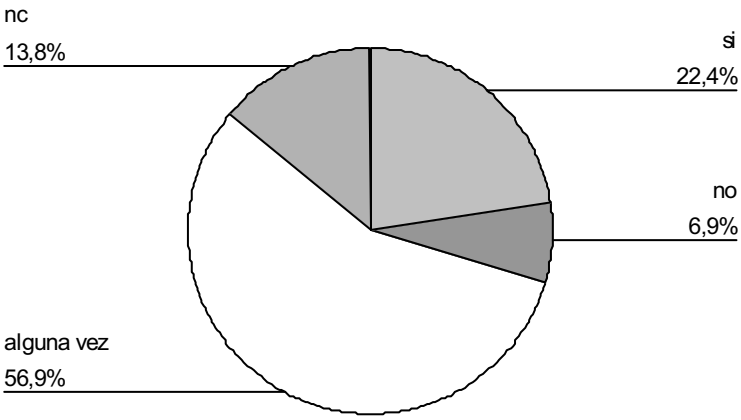
ENCUESTA	DISTRIBUCIÓN DIFERENCIAL DE RESPUESTAS EN PREGUNTAS COMUNES A AMBAS ENCUESTAS
I. CUESTIONARIO EVALUACIÓN DE NECESIDADES FINALES 1996 N= 27 **II. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN ABRIL-MAYO 1997 N=58**	Toma medicamentos SÍ 70'4% NO 29'6 % Recetados por el médico. SÍ 63% NO 3'7 % X EL NATURALISTA 3'7 % NO TOMA 29'6% **Automedicación** **SÍ 22'4% NO 6'9% ALGUNA VEZ 56'9%** **NC 13'8%** Frecuencia con que los toma < 2 DÍAS 25'9% 6 A 9 DÍAS 11'6% 10 A 14 DÍAS 17'2% NC 25'9% **Frecuencia con que los toma** **< 2 DÍAS 34'5% 6 A 9 DÍAS 25'9% 10 A 14 DÍAS 1'7%** **NC 20'7%**
DOLENCIAS	Artrósis y reumatismo SÍ 66'7% NO 33'3% **SÍ 48'3% NO 41'4% NC 10'3%** Asma y bronquitis SÍ 3'7% NO 96'3% NC 10'3% **SÍ 5'2% NO 84'5% NC 10'3%** Espalda SÍ 59'3% NO 40'7% NC 22'4% **SÍ 44'8% NO 32'8% NC 22'4%** Mala circulación SÍ 66'7% NO 33'3% NC 10'3% **SÍ 37'9% NO 51'7% NC 10'4%** Presión arterial alta SÍ 29'6% NO 70'4% NC 10'3% **SÍ 39'7% NO 50'0% NC 10'3%** Trastornos nerviosos SÍ 25'9% NO 74'1% NC 10'3% **SÍ 34'5% NO 55'2% NC 10'3%** Hernia discal SÍ 7'4% NO 92'6% **NO 89'7% NC 10'3%**
ESFUERZOS EN EL TRABAJO	Esfuerzo físico SÍ 18'5% **SÍ 56'9%** Está derecha pero no realiza esfuerzo SÍ 74'1% **SÍ 12'1%** Está sentada media jornada SÍ 3'7% **SÍ 3'4%** Está todo el rato sentada

	SÍ 3'7%	**SÍ 1'7%**		
HA TENIDO EMPLEO	SÍ 81'5%	**67'2%**		
	NO 18'5%	**27'6%**	**EN CASA 5'2%**	
TIPO DE TRABAJO	Empleada de la limpieza		3'7%	**3'4%**
	Cocinera		3'7%	**3'4%**
	Empleada de hogar		40'7%	**50'0%**
	Fábrica de bombillas		3,7%	**1,7%**
	Confección industrial		3,7%	**1,7%**
	Venta artículos plásticos		3,7%	**1,7%**
	Encargada de producción		3'7%	**1,7%**
	Aparadora de calzado		3'7%	**3'4%**
	Modista		7'4%	**3,4%**
	No trabaja		25'9%	**24,1%**
	Venta joyas a domicilio			**1,7%**
	Venta productos belleza (AVON)			**1,7%**
BEBIDAS ALCOHÓLICAS	Mientras en el primer cuestionario muy pocas mujeres reconocieron consumir prácticamente ninguna bebida con alcohol y el porcentaje de no respuesta a la pregunta sobre bebidas fue altísima, **en el cuestionario de evaluación, sin que la no respuesta descendiese mucho, si que hubo un mayor reconocimiento relativo del consumo de alcohol y de su frecuencia**			

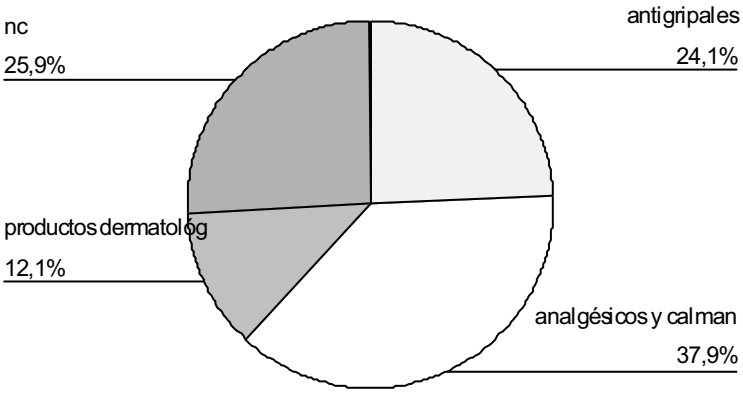
D) **Variables / indicadores indirectos de riesgo añadido (identificación de potenciales situaciones de riesgo)**:

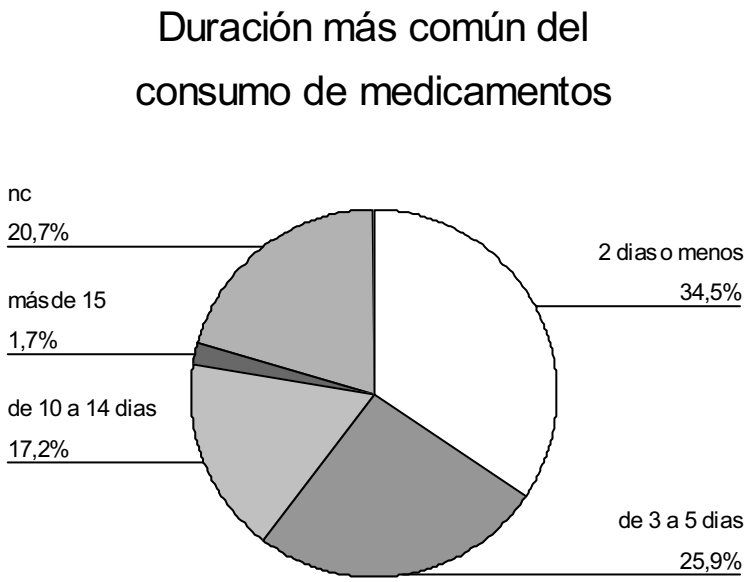
D1/ Consumo de medicamentos y automedicación:

Automedicación manifestada por las encuestadas



Tipo de medicamentos que consume con mayor frecuencia





.

D1'/ Estado de salud autopercibido y manifestado:

Descendiendo más en detalle de lo que se ha hecho con tres gráficos presentados entre las distribuciones de frecuencias, voy a realizar brevemente un análisis más pormenorizado de las secuelas en el estado de salud y de su posible relación con la actividad laboral (por oposición al rechazo frontal a esta relación durante parte de la evaluación inicial).

En la variable, ha sufrido o sufre... toda una serie de dolencias relacionadas con la actividad laboral (caídas, quemaduras, artrosis, articulaciones, dermatitis, depresiones) el 46'6% indica que varias de ellas, con un 15'5% de no respuesta.

Sin embargo, sólo el 3'4% indica que esos problemas han limitado su vida cotidiana (frente al 81%); respecto a si esas dolencias le ha impedido la realización de tareas al 25'9% menos de 24 horas, 1-7 días 50%, 8a 30 10'3%.

De modo asombroso respecto a lo anterior, el 20'7% señala que ha trabajado aún estando en malas condiciones de salud, junto a un no contesta del 53'4%; igualmente, sólo para el 3'4% ha coincidido con la pérdida de jornadas de trabajo, igual porcentaje que expresa que habría acudido a trabajar si hubiese coincidido, junto a un

89'7% de no respuesta (la salud a largo plazo supone serias dudas cuando se confronta con condiciones económicas).

Por último, las preguntas incluidas para pulsar el estado de salud relacionado con enfermedades y dolencias en partes del cuerpo directamente vinculados a enfermedades laborales a largo plazo y malas posturas corporales el 48'3% dice padecer artrosis/reumatismo, 44'8% dolor de espalda, 37'9% mala circulación, 39'7% presión arterial alta, nervios 34'5%.

Más específicamente dolores relacionados con la lumbalgia (cuestionario escandinavo) con los ejemplos más significativos:

cuello: 41'4% dolor en el último año / sólo para el 5'2% ha supuesto incapacidad;

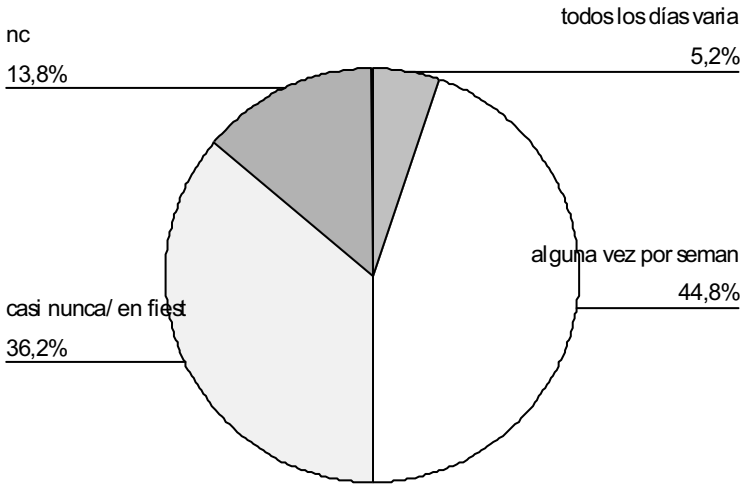
espalda: 44'8% / 17'2%;

rodillas: 36'2% / 1'7%;

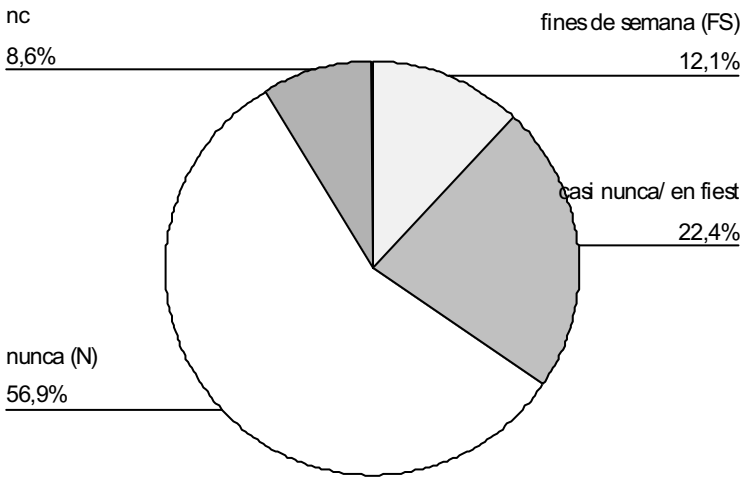
Los efectos sobre la salud a largo plazo han quedado, por tanto, plenamente identificados.

D2/ Consumo de alcohol:

Frecuencia consumo de vino



Frecuencia consumo de cerveza



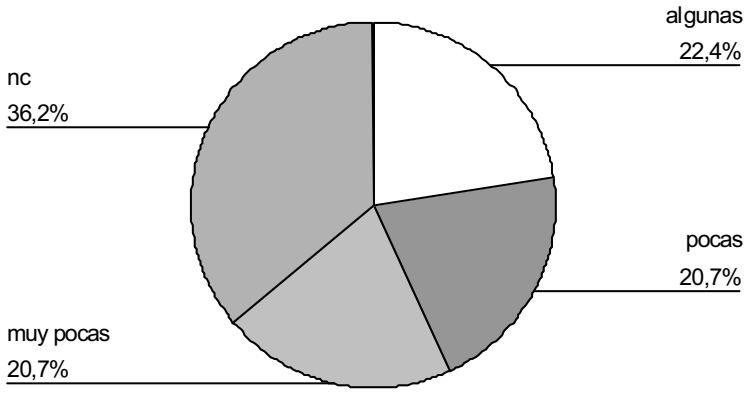
.

Como puede comprobarse, siendo estos datos gráficos indicio de que el consumo de alcohol más o menos esporádico, en mujeres de edad avanzada, muchas de ellas afectadas por la menopausia, es aún más alarmante que, en el cuestionario, ante preguntas relacionadas con otras bebidas alcohólicas más fuertes (anís, whisky, carajillos, combinados con ron, vodka o ginebra, etc.) el 100% de las encuestadas no ha respondido (sin que el no contesta fuese presentado como alternativa de respuesta). La explicación puede encontrarse, o bien, en que el consumo de estas bebidas no existe entre estas mujeres, o bien si existe, no es considerado oportuno expresarlo.

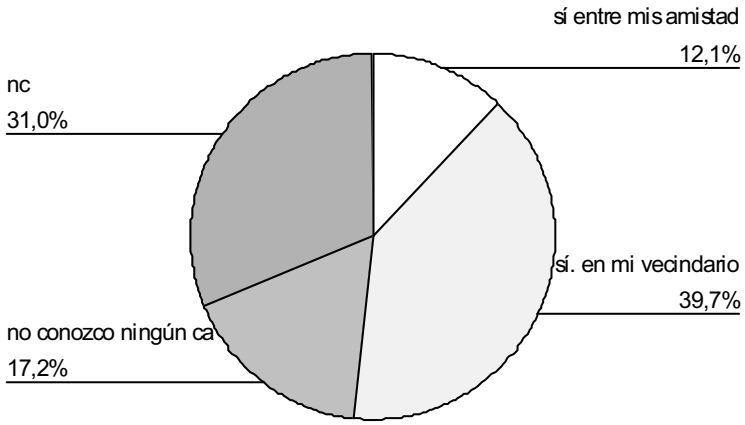
En cualquier caso, el compañero que elaboró el primer cuestionario, llegados a este punto se encontró prácticamente con la misma situación. Es este, pues, un tema para reflexionar y trabajar.

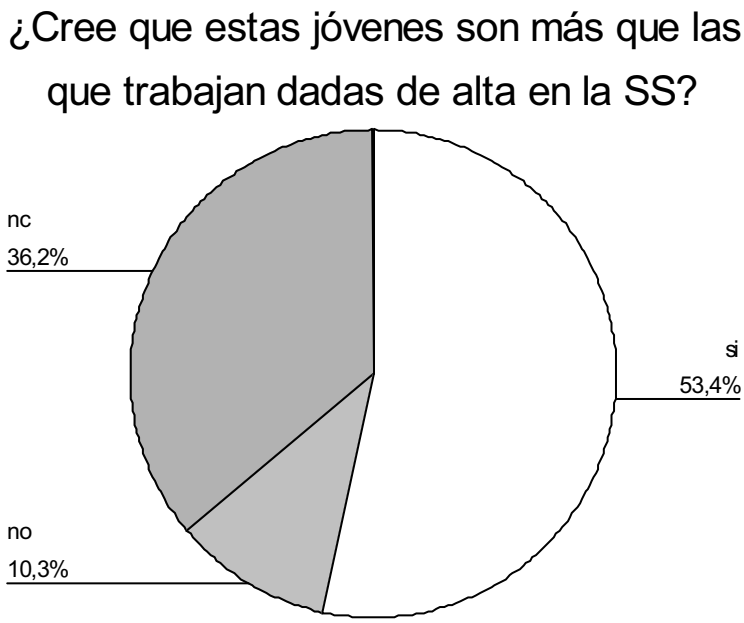
D3/ Situación de las perspectivas de empleo juvenil femenino en el barrio como continuación del patrón de empleo fuera de casa de las mujeres más maduras (predominantemente en economía sumergida):

Volumen de jóvenes que dejan los estudios y trabajan informalmente



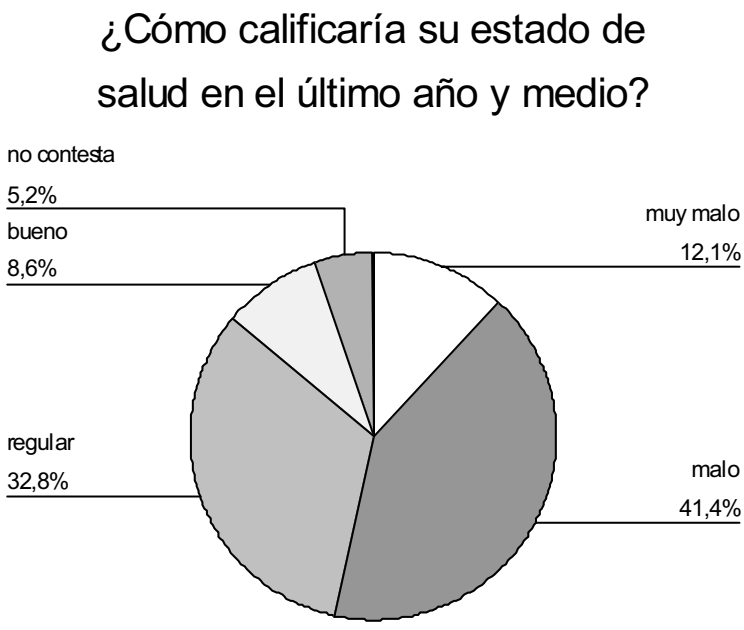
Personalmente ¿conoce algún caso en el barrio?



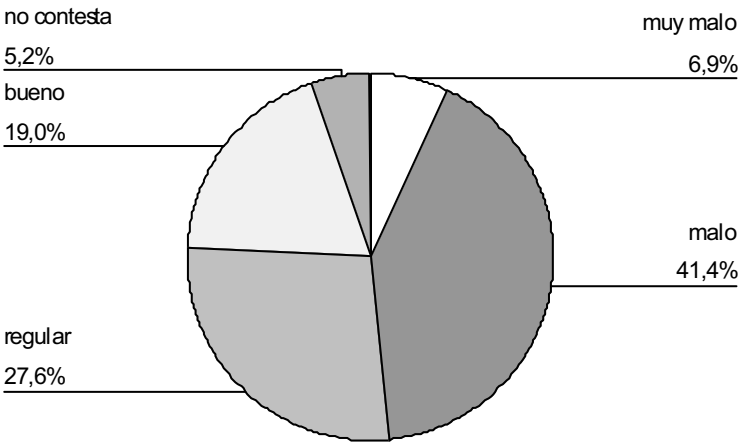


Leyendo entre líneas se aprecia la aceptación de que este es el modelo de actividad laboral más implantado en el barrio, transmitido incluso de madres a hijas, lo que aumenta la responsabilidad en términos de intervención preventiva (y en este caso sí como intervención primaria).

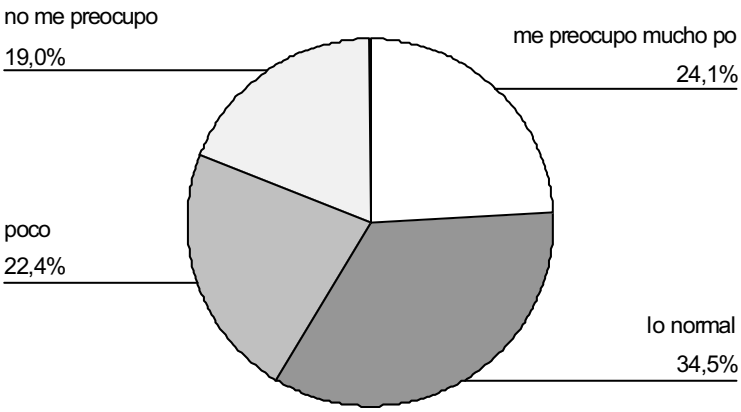
D4/ Estado de salud expresado:



¿Cómo calificaría su estado de salud en los últimos tres años?



Percepción general de su estado de salud



Diagnosis: evaluación de los efectos de la intervención:

Una vez presentados los datos anteriores (en forma de tabla comparativa o por medio de gráficos -sectores circulares o tartas), lo primero que hay que decir es que, a pesar de ser innegable la constatación de cierto efecto de la intervención en el cambio de algunas actitudes (o al menos en manifestaciones indirectas sobre ellas expresadas por medio de la encuesta) respecto a la percepción de la variable peligrosidad laboral, la consideración de la salud personal a largo plazo, la necesidad de mejorar la formación en técnicas preventivas, este no se ha acercado ni siquiera al mínimo esperable.

Basta con un vistazo genérico a la distribución de frecuencias de las variables clave para apreciar un cierto cambio en el talante general del que se había hecho eco la evaluación inicial.

No obstante, los efectos son diferencialmente distintos y, por tanto, matizables:

-las mujeres que participaron en el grupo de discusión (clave de la evaluación inicial) también han sido protagonistas en la charla intervención, sin embargo, es en

este grupo reducido de mujeres donde menos se aprecian los efectos esperados. Es evidente que una tras otra, su distribución de respuestas reincide en la percepción manifestada con vehemencia durante el transcurso del grupo de discusión, tratan de mantener su autoestima, a pesar de que el cuestionario garantizaba su anonimato. Eso sí, dada la extensión del cuestionario, sufren "ciertos momentos de debilidad[38]", en los que parece ser que la intervención puede haberles hecho replantearse algunas cosas[39].

-El segundo grupo de mujeres en el que la evaluación refleja un efecto más difuso de la intervención es, mayoritariamente, aquel compuesto por las mujeres que o bien no han tenido relación alguna con ninguna de las técnicas (desde el primer cuestionario hasta la charla de intervención), siendo la encuesta de evaluación su única relación con el diseño, o bien sí que contestaron al cuestionario de finales de 1996 pero siendo uno de los 13 que fueron contestados deficientemente, de manera muy parcial, y que fueron considerados no válidos por el compañero que me los cedió.

-Aparecen diferencias significativas entre el grupo experimental (28 de las treinta mujeres sometidas a intervención) y el grupo de control (30 mujeres que contestaron al cuestionario final y que no asistieron a la intervención[40]) y siempre en la misma dirección, esto es, entre las 28 mujeres que acudieron a la charla-intervención, los porcentajes de las alternativas de respuesta de las preguntas de evaluación más sensibles se dirigen una vez tras otra hacia una percepción comprensiva del enfoque de psicosociología de la prevención, teniendo presente la variable peligrosidad laboral

[38] Reconstrucción y explicación secundaria, del evaluador (atribución).

[39] Para el investigador o simplemente lector de los datos, puede parecer que esas seis mujeres hayan vuelto a reunirse para contestar al cuestionario.

[40] No hay que descartar, sin embargo, cierta "contaminación" fruto del contacto entre las mujeres que asistieron a la charla y las que no lo hicieron entre el 26 de marzo (día de la charla) y el 15 de abril (día en que se comenzó a repartir los cuestionarios), aunque la vida asociativa es bastante pobre en el seno de este colectivo, y las relaciones bastante esporádicas y reducidas a grupos de personas muy concretas.

y la actitud abierta (aunque no entusiasta) ante cuestiones relacionadas con la formación preventiva y la seguridad e higiene en el trabajo.

-No obstante, incluso en las mujeres del grupo experimental (aunque también en menor medida que las 30 del grupo de control) se aprecia un cambio en el modo de contestar a las preguntas del cuestionario que, casualmente, fueron concebidas como las centrales para la realización de la evaluación. Cuando aparecen estas preguntas "sensibles", el porcentaje de no respuesta (no sabe, no contesta) se dispara; esto no ocurre con ninguna de las preguntas "de relleno" sobre asociacionismo que también componen el cuestionario de medición. Y es particularmente desconcertante, dado que en la gran mayoría de estas preguntas el no sabe y el no contesta no aparecían como alternativas de respuesta.

Parece ser que este tipo de temas despierta susceptibilidades incluso contestando a un cuestionario, aunque también parece ser cierto que, en las mujeres que acudieron a la charla, las susceptibilidades son menores. A mi juicio, tiene mucho que decir en este sentido el elevado porcentaje de trabajo sumergido entre las mujeres que trabajan, sin afiliación a la seguridad social, sin seguros sociales y con un 50% de los casos en los que el trabajo consiste en limpiadoras a domicilio por horas[41], sólo el 22'4% está dada de alta en la seguridad social, y sólo 6 mujeres (10'3%) pagan algún tipo de seguro social y la gran mayoría no tiene muy claro cuándo dejará de trabajar.

[41]Trabajo que estuvo en el origen del proyecto de investigación para la IVEI.

Contraste de hipótesis

1 La presentación bien estructurada (y en el seno de actividades grupales) de información sencilla sobre seguridad e higiene en el trabajo -siguiendo el enfoque de Psicosociología de la Prevención- modifica, al menos parcialmente la actitud, la percepción y las manifestaciones grupales de las mujeres sujetas a intervención (significativamente respecto a las que no fueron sometidas a la misma) en relación al reconocimiento de la variable peligrosidad laboral y para la salud a largo plazo del trabajo en economía sumergida (respecto a los resultados de la evaluación inicial).

Esta hipótesis ha resultado parcialmente verificada pero únicamente por contener una previsión a la baja de los efectos posibles de la intervención. La parcialidad es aún mayor si consideramos los efectos sobre las mujeres que participaron en el grupo de discusión (evaluación inicial), a grandes rasgos y sin descender al detalle, su percepción y su estilo de afrontamiento de esta realidad siguen siendo los mismos.

2 La aplicación de un instrumento de medición post-intervención (encuesta) mostrará los cambios significativos entre las actitudes expresadas por las mujeres objeto de estudio durante la evaluación inicial pre-intervención y las actitudes y manifestaciones posteriores a la intervención.

Verificación muy parcial, en la misma dirección que la anterior pero en menor grado dado la mayor "ambición" que su redacción supuso.

3 La progresiva introducción en el diseño de elementos de intervención preventiva (desde su total ausencia hasta la charla de intervención -técnicas grupales- pasando por la introducción de ciertos juicios de valor por parte del moderador en el segundo grupo de discusión) mostrará efectos significativos e igualmente progresivos en las actitudes hacia la peligrosidad laboral y las técnicas preventivas.

La hipótesis ha resultado verificada, para un diseño de las características y con las limitaciones evidentes del propuesto y ejecutado, si aislamos los casos de las seis mujeres del grupo de discusión, es relativamente claro apreciar esa evolución progresiva en la percepción y manifestaciones de las mujeres que han tomado parte en la investigación desde la indiferencia inicial, pasando por el rechazo explícito y llegando al reconocimiento más o menos modesto en el último cuestionario posintervención.

4 La autopercepción del estado de salud por parte de las mismas mujeres muestra manifestada en el cuestionario de medición indica la incidencia en términos de salud a largo plazo negada grupalmente por las mujeres que participaron en las técnicas de evaluación inicial.

El análisis realizado para el contraste de esta variable resulta de lo más esclarecedor en la medida en que, dado el orden de presentación de preguntas (variables) en el cuestionario, las mujeres no relacionaron estas cuestiones de salud, con la peligrosidad laboral y la seguridad e higiene en el trabajo (final del cuestionario), de modo que el índice de no respuesta fue comparativamente ínfimo. Atendiendo a este particular, la percepción de la salud a largo plazo si que ha calado con mayor profusión que otros aspectos de la intervención, incluso en las mujeres del grupo de discusión que en el cuestionario, ya no se muestran tan despreocupadas y confiadas en su bienestar general y reconocen las secuelas físicas y corporales que padecen (también ellas, además de aquellas mujeres que según se expresaban en el grupo de discusión "se dejan la salud").

Por tanto, esta hipótesis ha resultado corroborada en su totalidad y sin ningún género de dudas. Lo que queda en el alero es, poder concluir o no que su cumplimiento se ha debido a los efectos mayores o menores de la intervención o

si bien, se ha debido únicamente a las distintas connotaciones que suponen las diferentes técnicas de investigación aplicadas (grupo de discusión y cuestionario autoadministrado, respectivamente).

5 Las condiciones económicas y materiales tienen un mayor peso de decisión que las condiciones de salud de las mujeres.

Una vez más, la reelaboración personal del modelo de motivación social de Mc Clelland resulta explicativa para conocer las variables prioritarias a la hora de adoptar decisiones sobre el empleo (en el mismo sentido que ya he apuntado en la evaluación inicial). La hipótesis ha sido plenamente corroborada, sobre todo, considerando los efectos muy limitados de la intervención ya descritos. Sin embargo, cara a futuros trabajos en esta misma línea de investigación, es especialmente significativo el hecho de que, aún considerando las limitaciones del presente diseño de intervención, si que se ha conseguido un mayor reconocimiento de la variable prevención laboral y seguridad en el trabajo doméstico o fuera de casa, incluso en economía informal (condición de la gran mayoría de mujeres) eso sí, todavía sin lograr el pie de igualdad con otras variables económicas y materiales que hoy por hoy si que son centrales para explicar factores de decisión sobre el empleo sumergido femenino. Se ha abierto un pequeño hilo de luz en el intersticio de la puerta, es cuestión de manejarse con él e ir abriéndola progresivamente; además, las situaciones de riesgo identificadas (perdurabilidad del modelo de economía sumergida en las jóvenes, automedicación, consumo de alcohol) incitan a intentarlo y confirman este campo de trabajo como plenamente susceptible de intervención preventiva.

El mismo clima o presupuestos son aplicables al objetivo general y a los objetivos específicos apuntados al inicio de este informe de evaluación. Sería presuntuoso e incluso discutible que se hubiese logrado cubrir esos objetivos ni

siquiera mínimamente, ahora bien, eso no significa que sean inalcanzables, sino que, es necesaria una intervención vía aprendizaje social mucho más exhaustiva y prolongada en el tiempo, de modo que las variables que actualmente cuesta tanto reconocer y hacer reconocibles, se sitúen progresivamente en pie de igualdad con otros factores que inciden en las decisiones sobre el empleo, la prevención y la seguridad.

g) Discusión.-

Los criterios de evaluación y diagnosis se han correspondido con las variables construidas con motivo del cuestionario de evaluación para la medición de los hipotéticos efectos de la intervención. El contraste de hipótesis ha mostrado lo limitado de los efectos de la intervención y, dada la precariedad de muchos de los pasos prácticos emprendidos, pese a la buena voluntad de las mujeres, no me ha resultado posible controlar aspectos del diseño que impidiesen la "contaminación" entre mujeres asignadas a distintas condiciones experimentales[42]. A lo que quiero llegar es a indicar que los pequeños efectos detectados con el modo de evaluar seleccionado sean atribuibles y en qué medida a la charla intervención.

En cualquier caso, creo que este modesto estudio, deja abiertas varias posibilidades para perfeccionar la línea de investigación emprendida, dado que muestra abiertamente las limitaciones, eso sí con otras poblaciones objeto de estudio, sin cansar aún más a las asociadas a Futuro de la Mujer.

[42]En una asociación como esta con tan pocas ocasiones para la realización mayoritaria de prácticas comunitarias, cualquier actividad que se escape de lo habitual (léase la charla o la contestación del cuestionario final) son consideradas como algo extraordinario y objeto de comentario.

5D) EVALUACIÓN EX – ANTE (PARADIGMA DIALÓGICO-SOCIOCRÍTICO): I.A.P

La Investigación Acción Participativa y la evaluación participativa como procedimientos para informar sobre la realidad y evaluarla.-

Este insumo articula procedimientos investigadores participativos (mayoritariamente cualitativos) con aproximaciones teóricas, como la reflexividad, la relación sujeto-objeto de conocimiento, alrededor del paradigma sociocrítico de la investigación social y de la evaluación (o al menos desde el paradigma hermenéutico-interpretativo enriquecido con la perspectiva de la acción).

En el documento de tesis se ha hecho mención expresa en repetidas ocasiones a las aportaciones que para el desarrollo de las estrategias de afrontamiento y de las líneas de investigación desde el paradigma de la reflexividad aporta este tipo de investigación. La i.a.p. merecería una tesis en sí misma. No obstante, no he renunciado a aprovechar una experiencia investigadora grupal en la que participé activamente y que sin duda ha "contaminado" las estrategias de afrontamiento del proceso evaluador. Se diría que un investigador no suele mantenerse impasible a este tipo de experiencias investigadoras que reducen la distancia sujeto-objeto de conocimiento.

La evaluación, tal y como la concibo y tal como se aprecia en la mayoría de las fuentes bibliográficas, se caracteriza sobre todo por su aplicabilidad práctica. En sus versiones participativas, hace posible, simultáneamente, el regreso del sujeto como actor con capacidad para puntuar la realidad, como etnocientífico en curso, en proceso.

Es de destacar que en Sociología -no todavía al nivel que ya se realiza en Psicología Social- aunque comparativamente en pañales, empieza a asomar la

cabecita[1] una epistemología de investigación conocida como Investigación Acción Participativa en la que el científico social participa "en pie de igualdad" con los individuos (constructores comunicativos de la realidad) a los que afecta directamente la investigación en curso (la evaluación), con las connotaciones que esto tiene para la planificación, la intervención y la toma de decisiones políticas. Sobre este particular la investigación evaluativa puede aprender de la experiencia de otra disciplina vinculada a las Ciencias Sociales como es la Psicología General. La metodología experimental, que hasta hace relativamente poco tiempo predominaba como perspectiva inclinada hacia la exposición del propio experimentador, despreciaba por sistema la perspectiva del sujeto experimental. La perspectiva del experimentador partía de la especificación de los pasos que éste debía seguir para conseguir sus objetivos, o de la consideración de las ventajas relativas de utilizar un procedimiento u otro, o bien para que el tratamiento de los sujetos experimentales estuviese estrictamente estandarizado. Frente a esto ningún experimentador negará el carácter activo del sujeto experimental pero no llevará esta consideración a sus últimas consecuencias. Este aspecto problemático provoca arduas discusiones en el seno de la Psicología Experimental[2].

La investigación acción participativa construye un modelo, diseña un traje a medida con la finalidad de comprender los discursos de las personas y los grupos, las instituciones y los individuos en su contexto (evaluación participativa, evaluación contextualizada, criterios relativos elaborados participativamente, etc.). En este sentido, la comprensión emerge más significativamente desde el enfoque naturalista,

[1] No en contextos latinoamericanos, donde las condiciones sociohistóricas y estructurales están en el origen de la i.a.p. Los procesos de seguimiento participativo y el discurso de la participación si que se están extendiendo cual mancha de aceite en cada vez más ámbitos incluso formales o institucionalizados.

[2] MORALES DOMÍNGUEZ, J.F.,(1994) 289-290.

detallado, descriptivo, citando datos obtenidos a través del contacto directo con las partes implicadas (mapa de protagonistas[3]) con observaciones de actividades o encuentros informales, entrevistas informales con los protagonistas -aunque ellos mismos no se consideren como tales, evitando la reactividad a efectos de medida con cuestionarios cuantitativos estandarizados-.

Con todos esos elementos, perspectivas o enfoques, corresponde al grupo investigador[4] analizarlo de forma conjunta, elaborando juicios investigadores o evaluativos, documentos de trabajo que, posteriormente, deben ser discutidos por medio de las dinámicas de devolución de información. Pero no se limita a esto; la reintroducción constante de flujos de información externos al núcleo del grupo investigador se ha producido en determinados contextos (evaluación ex-ante, libre de metas -i.a.p sobre juventud-, evaluación del Centro Loyola[5], investigación sociológica sobre juventud) se ha mantenido por medio del *grupo estable de colaboradores voluntarios*[6] y, en menor medida, contando con el grupo de entrevistadores fotográficos, investigadores activos y posteriores participantes en las entrevistas fotográficas grupales.

El grupo estable suele completar esta secuencia: formular el problema de investigación, crear dinámicas participativas, diseño de la investigación y de los

[3] Concepto que nada tiene que ver con la selección de individuos en forma de muestra ni de diseño muestral con representación estadística y parámetros poblacionales.

[4] En última instancia, corresponde a los investigadores sistematizar la información y extraer las conclusiones holísticas pero a la vez concretas y de aplicabilidad práctica, en términos comprensibles y útiles para los destinatarios de esas conclusiones (el hecho de que el diseño investigación sea participativa -I.A.P.- no implica renunciar al rol como investigadores -no se hace dejación de funciones en ese sentido-).

[5] El grupo de colaboradores voluntarios y la Junta de la Casa, a lo largo de todo el diseño evaluativo.

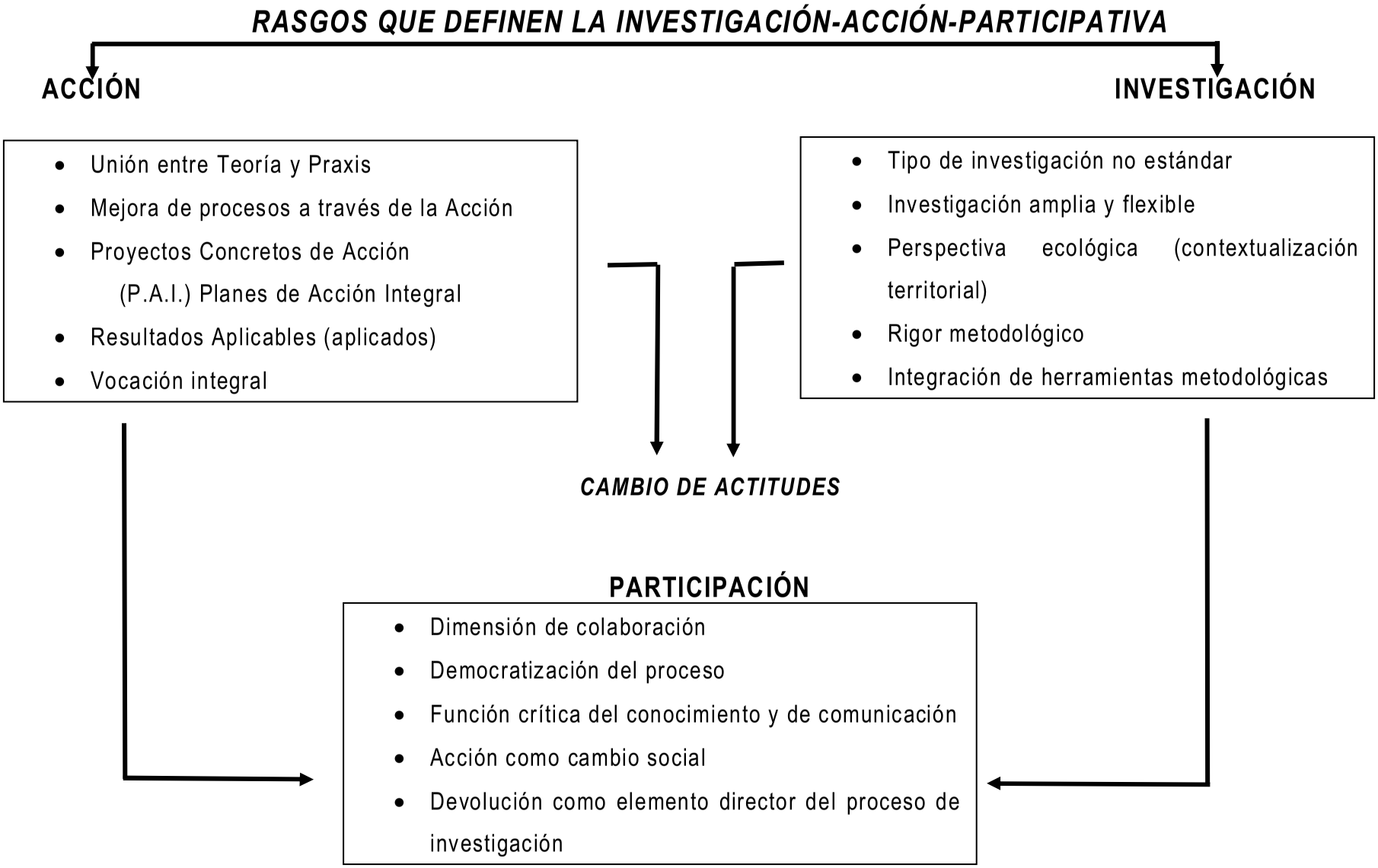
[6] En este proceso, el investigador actúa como organizador de discusión y como facilitador, técnico pero cercano, como comodín. En el seno de este grupo se toman decisiones sobre objetivos de la investigación, mapa de protagonistas, cronograma, selección de técnicas, selección de participantes, dinámicas de aplicación de técnicas, dinámicas de validación y devolución de la información, formulación de criterios, aplicación de resultados. En la medida en que el grupo estable no agote las posibilidades participativas del resto de actores, desarrolla plenamente sus potencialidades.

métodos (¿qué técnicas?), crear diálogo, recopilar la información, analizarla grupalmente y utilizar los resultados para retroalimenar procesos.

En todos los casos, la utilización de las evaluaciones ha perseguido la dinamización de procesos en curso una vez identificados los bloqueos. El protagonismo de estos actores comunicativos no es anecdótico, responde a la perspectiva de retorno del protagonismo del sujeto en el proceso de construcción de conocimiento sociológico o evaluativo en coordenadas de comunicación horizontal, que en ningún caso exonera de protagonismo ni responsabilidad al investigador; antes al contrario, multiplica el trabajo del investigador, si completa el ciclo del proceso investigador o evaluador y completa las dinámicas de devolución-validación de la información producida.

Con este enfoque, la propuesta es (siendo imprescindible la complicidad de los protagonistas -más que nuestro interés mismo-) romper la rutina y crear nuevas perspectivas o expectativas, para generar, en los contextos en que la reintroducción de la información tenía esa finalidad, conjuntos de acción. Siendo este un terreno particularmente débil y resbaladizo, los posibles efectos no pueden contextualizarse sino en un período de tiempo amplio, y más allá del documento escrito que resulta, completando el ciclo completo del proceso evaluativo. La parte más importante del proceso evaluativo, puede comenzar después, y convertir, en un futuro los informes de evaluación en una mera recopilación de perspectivas, que sea rápidamente rebasado por la realidad y los acontecimientos, con la posibilidad de transformarlos. Es tarea de la evaluación alimentar tendencias instituyentes, sembradas a lo largo del proceso, desde la evaluación participativa o desde la i.a.p., en el caso de la investigación social aplicada.

La investigación acción participativa puede resumirse con el siguiente gráfico dinámico:


RASGOS QUE DEFINEN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA
ACCIÓN
Unión entre Teoría y Praxis
Mejora de procesos a través de la Acción
Proyectos Concretos de Acción
(P.A.I.) Planes de Acción Integral
Resultados Aplicables (aplicados)
Vocación integral
INVESTIGACIÓN
Tipo de investigación no estándar
Investigación amplia y flexible
Perspectiva ecológica (contextualización territorial)
Rigor metodológico
Integración de herramientas metodológicas
CAMBIO DE ACTITUDES
PARTICIPACIÓN
Dimensión de colaboración
Democratización del proceso
Función crítica del conocimiento y de comunicación
Acción como cambio social
Devolución como elemento director del proceso de investigación

Esos rasgos constitutivos se complementan con estos puntos característicos:

- Implica un conocimiento:
  - ✓ *interactivo*: el conocimiento de otros actores sociales de nuestro entorno se produce habitualmente en contextos interactivos, compartimos varios mundos sociales (provincias finitas de sentido -A. Schutz-), intercambiando acciones con un fondo común de experiencias, tradiciones, historia, cultura;
  - ✓ *instrumental*: para ser aplicado y en cierta forma implicar a los actores, "externalizar";
  - ✓ *crítico*: mezcla reflexión y acción en procesos de deliberación sobre asuntos cercanos a cualquier participante;
- Implica la participación, en sentido amplio:
  - ✓ *Decisiones consensuadas*: sobre cómo formular el problema a investigar, la información que debe buscarse, los métodos o técnicas de investigación, los procedimientos concretos, las formas de analizar los datos, qué hacer con los resultados y que acciones a emprender;

Las fases de una i.a.p., desde la constitución del equipo hasta la elaboración del diseño de la investigación entendida como proceso, se sistematizan así[7]:

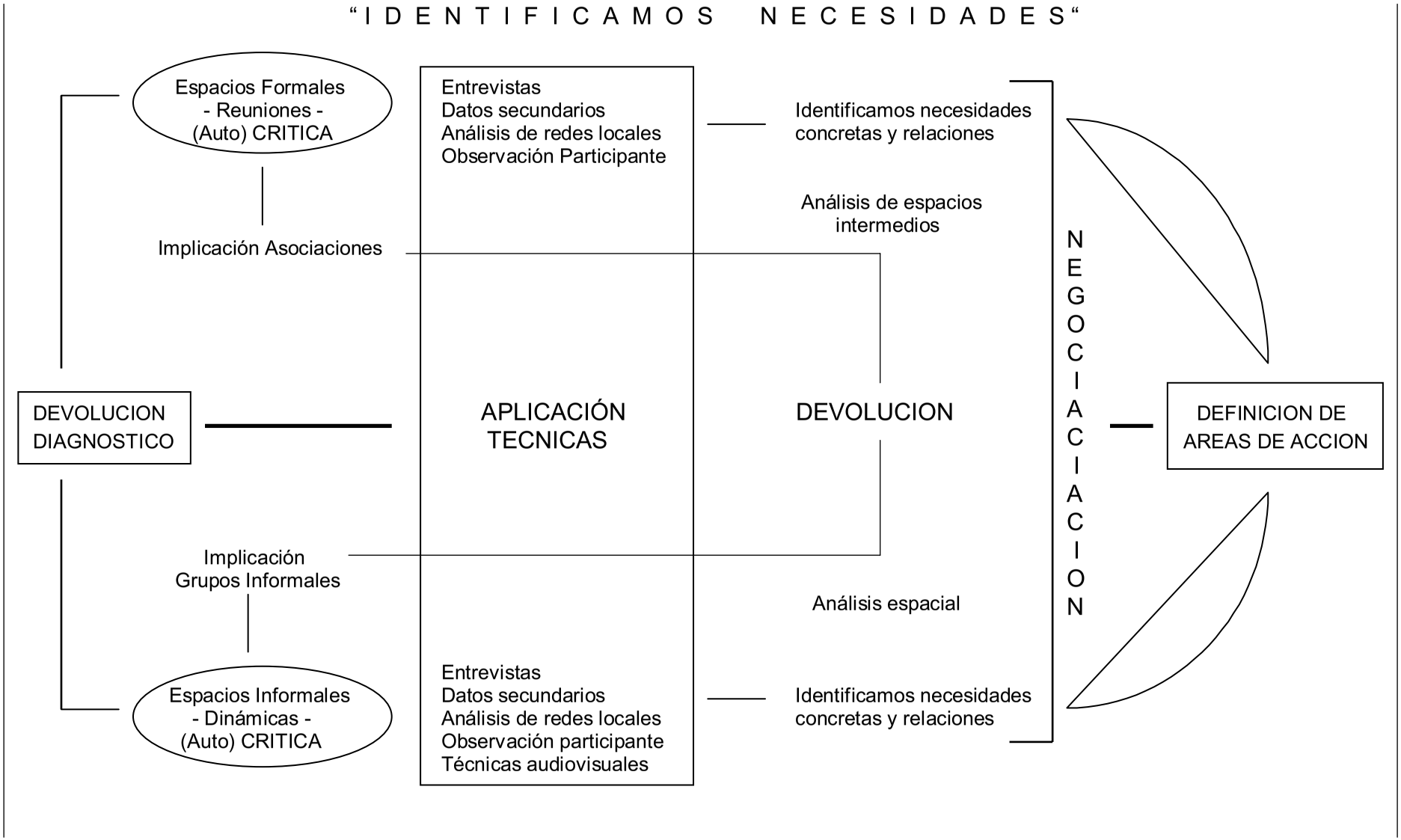
1 Identificación de las necesidades básicas, problemas y centros de interés.

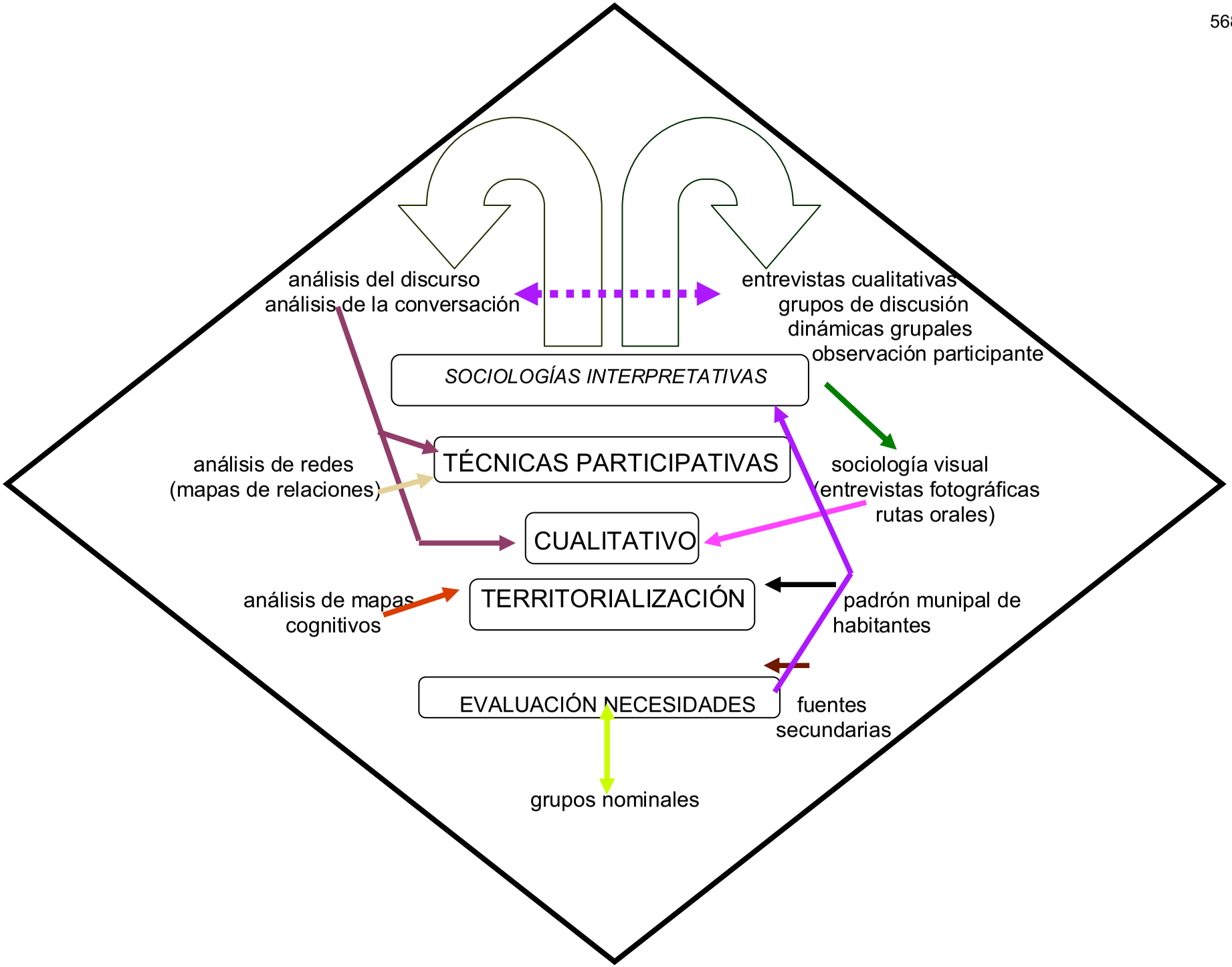
2 Formulación del problema: definición de problemáticas y campo de estudio.

3 Técnicas o procedimientos a utilizar para recoger datos y obtener información para volcar en los procesos investigados. / 4 Trabajo de campo: recolección de datos. / 5 Ordenación y clasificación de la información. / 6 6 Análisis e interpretación de datos. / 7 Redacción del informe preliminar. / 8 Socialización de la información, retroalimentación informativa de información y discusión grupal de los resultados.

La utilización rigurosa y sistemática de las técnicas de investigación aumenta la validez y la fiabilidad de los datos cualitativos conseguidos en el trabajo de campo, con entrevistas, conversando informalmente con habilidad, poniendo atención y siendo abierto a lo que el mundo tiene que ofrecernos o mostrarnos, y pensar-reflexionar sobre lo que esto representa para el contexto en el que estás evaluando o investigando.

[7] En el caso concreto de la i.a.p. practicada (de referencia), el proceso se sintetiza gráficamente como sigue.


"I D E N T I F I C A M O S N E C E S I D A D E S"
Espacios Formales
- Reuniones -
(Auto) CRITICA
Implicación Asociaciones
DEVOLUCION
DIAGNOSTICO
Implicación
Grupos Informales
Espacios Informales
- Dinámicas -
(Auto) CRITICA
Entrevistas
Datos secundarios
Análisis de redes locales
Observación Participante
APLICACIÓN
TECNICAS
Entrevistas
Datos secundarios
Análisis de redes locales
Observación participante
Técnicas audiovisuales
Identificamos necesidades
concretas y relaciones
Análisis de espacios
intermedios
DEVOLUCION
Análisis espacial
Identificamos necesidades
concretas y relaciones
NEGOCIACION
DEFINICION DE
AREAS DE ACCION


análisis del discurso
análisis de la conversación
entrevistas cualitativas
grupos de discusión
dinámicas grupales
observación participante
SOCIOLOGÍAS INTERPRETATIVAS
TÉCNICAS PARTICIPATIVAS
análisis de redes
(mapas de relaciones)
sociología visual
(entrevistas fotográficas
rutas orales)
CUALITATIVO
TERRITORIALIZACIÓN
análisis de mapas
cognitivos
padrón munipal de
habitantes
EVALUACIÓN NECESIDADES
fuentes
secundarias
grupos nominales

5D') EVALUACIÓN EX–ANTE (INVESTIGACIÓN SOBRE JUVENTUD EN EL MUNICIPIO DE VILLENA)

Este diseño investigador, que aparece sintetizado en el anexo metodológico, implica una estrategia de investigación complementaria pero muy distinta de la i.a.p. En ambos casos el universo de interés es la población juvenil, los objetivos investigadores guardan cierto paralelismo, si las consideramos evaluaciones ex –ante (iniciales, de identificación de necesidades, satisfactores y proyectos para su satisfacción) constituyen indagaciones evaluativas exploratorias para justificar la toma de decisiones (modelo Stufflebeam, para ajustar demandas y ofertas por parte de administraciones públicas con competencias en materia de políticas de juventud en el ámbito municipal.

La relación sujeto-objeto, investigador-investigados, evaluador-evaluados vuelve a ser estándar, distanciada al atribuir poder de puntuación e indicación sobre la realidad, pero en ningún caso aísla, en supuestas condiciones experimentales estables, la reflexividad del acto de investigación y aplicación de técnicas, desde el pensamiento de segundo orden que tiene en cuenta los efectos de cualquier acción investigadora, protagonizada por cualquier actor comunicativo participante.

Además, como se apreciará en el anexo, constituye un nuevo ejemplo de triangulación metodológica, de combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas y, por último, de la concepción del proceso investigador como proceso grupal. En ambos casos, el ciclo del proceso investigador contó con las aportaciones de un grupo investigador del que formaba parte el doctorando que firma este documento.

5E) ENFOQUES DE EVALUACIÓN DE ACCIONES-PROYECTOS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO

Por razones relacionadas con el miedo -goffmaniano- a la evaluación y con los recelos que provocar el riesgo de difusión de datos internos, este epígrafe es testimonial. Era intención del doctorando poner a prueba en aplicación un enfoque de evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo gestado en la experiencia personal como técnico en cooperación internacional para una agencia internacional de desarrollo[1]. El borrador de enfoque existe y merece tratamiento comparativo en el cuadro resumen de los ejemplos empíricos evaluativos de las conclusiones (así como en el anexo metodológico -pág. 175-en el que se reproduce la lógica de gestación del enfoque). No obstante, ha no se ha contado con la autorización expresa de la Oficina Técnica de Cooperación para utilizar los datos sobre proyectos y análisis de la realidad (evaluación ex –ante, seguimiento y evaluación final- producidos por el doctorando en aquella etapa profesional, y que originaron la elaboración del enfoque, como estrategia de afrontamiento alternativo al Enfoque del Marco Lógico como herramienta única internacional para la evaluación de proyectos.

5F) EVALUACIÓN ORGANIZATIVA ENTIDAD SOCIOSANITARIA

Remito al anexo metodológico (“evaluación”, pág. 178) en el que se muestra el perfil del diseño evaluativo, desde el paradigma hermenéutico-interpretativo.

[1] Como se ha comentado en la parte final del “dominio teórico para la evaluación” del apartado 4D) H.

PARTE V:

CONCLUSIONES ABIERTAS

CAPÍTULO 6:

“CONCLUSIONES ABIERTAS”

6) CONCLUSIONES ABIERTAS

Este epígrafe cierra el proceso investigador iniciado en la introducción y en la presentación de objetivos e interrogantes del proyecto de tesis, siguiendo cierta lógica circular. Pero para mantener la coherencia de la estrategia de afrontamiento, ese "cierre" es únicamente formal, necesario para comunicar al lector con la estación término del proceso que "concluye" con la edición, registro y defensa del documento de tesis doctoral, pero que no agota la línea investigadora y como evaluador.

Las conclusiones construidas se canalizan a través de un esquema de presentación relacional (las conclusiones no son aportaciones individualizadas sino interconectadas, separadas únicamente a efectos de sintetizar la información) completado con los ejemplos y aportaciones que el doctorando extrae de la aplicación de estrategias teóricas y metodológicas en los ejemplos empíricos evaluativos protagonizados y, por último, acudiendo al apoyo teórico de otras fuentes, para afianzar aquello que se concluye o sostiene. Se cumple así con el contraste teórico recomendado por el procedimiento *Grounded Theory Methodology*, que trabaja la interacción constante, de ida y vuelta, entre la teoría y los datos empíricos, y entre estos y la teoría.

Sin negar la importancia y el significado de la tesis doctoral o de la experiencia investigadora (principalmente como evaluador) del doctorando, si que considero que apenas he cubierto una fase, clave e insustituible -eso sí- del ciclo parcial del proceso; he abierto vías que sería presuntuoso creer que he cerrado, si quiera también "parcialmente", líneas de investigación que espero tener la posibilidad de continuar (sé que será así, en uno y otro lugar en unas u otras circunstancias) académicamente, como investigador y en sucesivos trabajos empíricos, completando el devenir como

investigador social y evaluador o resolviendo de manera aperturista, pero rigurosa y ajustada, incógnitas diversas de las ecuaciones del investigador, en su contexto social.

Se valora, sin duda[1], el grado de reflexividad alcanzado, el desarrollo de estrategias de segundo orden, pero no se silencia el hecho de estar en una fase todavía inicial, que ha de ser completada en sucesivas experiencias. Sería caer en la ceguera discreta y voluntaria, en un sesgo de atribución favorable al yo, presentar las conclusiones como certezas absolutas o como planteamientos irrebatibles; las dudas y los errores, reconocidos y subrayados, alimentan y empujan -sirven de acicate- posteriores estrategias de afrontamiento[2].

El esquema relacional de presentación de conclusiones integra las dimensiones teórica, metodológica y empírica. Sigue el principio de conexión, lo más clara posible, entre la teoría (hermenéutica, interpretación y modo de ver) y la práctica evaluativa, complementadas y fusionadas en estas conclusiones.

Todas las conclusiones están relacionadas con la evaluación, con el desarrollo, diversificación y construcción de enfoques evaluación y con las estrategias reflexivas de afrontamiento desde la investigación social, sean más genéricas o más pragmáticas y concretas. Y lo están desde los planos teórico (teoría de la realidad, teoría de la evaluación, definición del objeto) y metodológico (triangulación, producción de datos observacionales) teniendo como referente la dimensión empírica de las experiencias presentadas en el epígrafe 5). Dicho de otro modo, se completa en las conclusiones el

[1] No puedo olvidar el esfuerzo que está detrás de este documento final de tesis doctoral.

[2] El paso siguiente sería contrastar intersubjetivamente experiencias de otros "esforzados" evaluadores, en la línea de las Sociedades de Evaluación y Participación que aprovechan internet para compartir experiencias evaluativas, criterios empleados en contextos reales de evaluación y un largo etcétera de posibilidades de divulgación y aprendizaje. Hago mención a ellas en estas conclusiones y desde ahí se remite a algunos ejemplos de recursos web en el anexo -son recursos en castellano que aparecen en la "Guía comentada de recursos en Internet" del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid.

ciclo de contraste de las tres dimensiones: las formulaciones teóricas están adosadas a los datos, son afianzadas, revisadas o transformadas a la luz de los ejemplos empíricos (empírica, teórica y metodológica). Hasta aquí, la estrategia ha sido simultáneamente preparada (teórica y metodológicamente), puesta en práctica (empíricamente, con el desarrollo aplicado de la línea de evaluación/investigación) y revisada, sometida a puntuación también evaluativa, en sus potencialidades y debilidades. Las conclusiones de ese proceso vuelven a retroalimentar la preparación de sucesivas estrategias en los diseños evaluativos venideros. Aquí empiezan las CONCLUSIONES ABIERTAS...

...Acerca de la utilidad aplicada del concepto de estrategia de afrontamiento del proceso evaluador-investigador.-

Los elementos guía-específicos de la estrategia implicaban la participación en la investigación evaluativa de la realidad como sujetos en proceso, en consonancia con la definición de la realidad social como comunicativamente construida por los sujetos y con el paradigma de la reflexividad. Para facilitar el conocimiento (producirlo reflexivamente) la estrategia ha de ir adaptándose, con rasgos relativamente estables, pero abierta a múltiples cambios demandados por el contexto. De hecho, en cada diseño, el espectro de alternativas adaptativas es amplio y lleva a la introducción de transformaciones o acotaciones a la estrategia, una vez puesta en marcha de manera flexible, para transitar con comodidad dando saltos bien estudiados entre los distintos paradigmas evaluativos posibles (desde la pluralidad paradigmática), sin renunciar a la invención contextualizada. En un epígrafe siguiente se trabajará específicamente esa combinación paradigmática.

La primera conclusión ha de manifestarse acerca de la utilidad relativa o comparativa de utilizar el concepto adaptado de estrategia de afrontamiento del proceso evaluador-investigador. Obviamente, si se ha mantenido su inclusión desde el primer borrador originario de proyecto de tesis hasta el documento final, es porque se confía en su aplicabilidad y en sus aportaciones. Puede argumentarse que no ofrece nada significativamente distinto a aquello que ya se trabaja con el concepto de paradigma en investigación. A mi juicio, no son conceptos enfrentados, sino todo lo contrario, cualquiera de los dos puede contener al otro. No obstante, cuando los objetivos del investigador tratan de penetrar en la perspectiva del segundo orden, en las relaciones sujeto-objeto de conocimiento, en el paradigma de la reflexividad, en la pluralidad paradigmática (teórica y metodológica) y en el afrontamiento de la cuestión de los valores y la ideología en evaluación (emisión de juicios de valor/mérito), concluyo oportuna la introducción del concepto[3]. Es más, todas las conclusiones construidas nutren y revitalizan la utilidad aplicada de las estrategias de afrontamiento como concepto sensibilizador que da cuenta de las claves contextuales que rodean las prácticas evaluativas presentadas, para favorecer su revisión e incluso la réplica desde otras aproximaciones o estrategias diversas y distintas. Esta posibilidad reforzaría aún más y dotaría de contenido y credibilidad la utilidad del concepto tal y como ha sido trabajado.

Se me ocurre una analogía que espero favorezca la eficiencia comunicativa que trato de lograr con mi comunicación. La estrategia de afrontamiento guarda cierta similitud con las instrucciones que el médico de cabecera incluye o deja de incluir en el volante de solicitud de algo tan cotidiano como un análisis de sangre; según lo que el

[3] Baste avanzar aquí los efectos de la reflexividad que en contextos evaluativos se introduce cuando *ego* (evaluador) reconoce y favorece la presencia de otros *alter egos* (etnoevaluadores, evaluados en sentido clásico) con capacidad para conversar e incluso, puntuar la realidad y participar en la elaboración de criterios y la emisión de juicios de valor.

paciente solicite (Rh, restos de vacunación anterior contra la hepatitis, distintos tipos de colesterol, por ejemplo) y según el criterio último del doctor, el laboratorio de análisis clínicos va a saber qué se le pide, qué debe mirar, qué debe buscar, qué técnicas aplicar y, por tanto, que resultados tiene que producir en el informe que produzca. La estrategia decide qué buscar y cómo, y visualiza el tipo de resultados que busca conseguir o producir.

Trayendo la analogía a nuestro terreno, la estrategia diferirá significativamente según los objetivos, según la consideración que tengamos del objeto social, como objeto constituido externo, o como objeto en constitución por la acción de sujetos, según las posiciones que como observadores favorezcamos o no, según a qué actores concedamos o no protagonismo en la construcción comunicativa de la realidad investigada, según la sensibilidad, las características y los modos en que apliquemos las técnicas, y así sucesivamente. Las estrategias contextualizadas, favorecen las posibilidades de manejarse con una porción de lo real, el afrontamiento de los desafíos y potencialidades de la investigación y la evaluación, en busca de la utilidad y la aplicabilidad sociales[4] del conocimiento construido.

Como ejemplo, la evaluación del Centro Loyola de Alicante, identificaba la existencia de distintas sensibilidades y posicionamientos sobre si el centro, en su conjunto, debía orientar su acción hacia el interior o bien convertirse en correa de transmisión más implicada en problemas sociales de su entorno social[5], en principio exteriores al Centro. Los puntos de vista eran beligerantemente encontrados, por eso, para llegar a la elaboración de un criterio evaluativo que definiese el punto de equilibrio

[4] Identificadas como reto en el epígrafe 1C).

[5] Expresado en los propios términos de los protagonistas, continuar “tocando la guitarra” o “convertirse de una vez por todas en correa de transmisión que de utilidad social a aquello que podríamos hacer” por oposición a quienes desconfían de aventuras exteriores que desvirtúen las auténticas prioridades internas del centro.

interior/exterior, la estrategia de selección de participantes y el papel del evaluador (absoluto, reflexivo o relativo) inciden en el juicio emitido y en la credibilidad atribuida a los resultados por los destinatarios de la información evaluativa producida. Son necesarias como agua de mayo estrategias evaluativas que traigan a primer plano el análisis de la realidad (otro nuevo ingrediente que recomienda la complementariedad evaluación-investigación social), el ciclo completo del proceso de evaluación, siempre reiniciable, pero que rara vez se produce en la práctica. Estas estrategias, necesitan, por descontado, de recursos de afrontamiento teóricos y metodológicos. Su diversificación también ha mostrado su utilidad práctica, que es puesta de manifiesto en las conclusiones metodológicas y sobre la teoría de la evaluación.

Las ventajas de la utilización aplicada del concepto de estrategia, además de poner sobre aviso ante la diversificación de todo tipo de recursos de afrontamiento, actúan reflexivamente, al realizar elecciones adaptativas a la medida de cada diseño, favorecen el análisis autocrítico (de segundo orden) en comparación con las alternativas aplicables en cada contexto investigador y la apertura a la reformulación constante, siempre que esté justificada, no desde un pluralismo mal entendido, sino desde estrategias contextualizadas para acercarse a cada realidad.

Además, en distintos momentos temporales, la estrategia no podrá aplicarse tal cual, sin adaptaciones más o menos profundas, incluso sobre el mismo objeto, que sin duda ya no será "el mismo"[6].

El concepto de estrategia, recomienda, por tanto, cotejar los productos de distintas estrategias investigadoras. Los diseños evaluativos libres de metas en dos

[6] La realidad sigue construyéndose en interacción comunicativa (según la teoría de la realidad social y la construcción dinámica). Una de las enseñanzas más claras de mi experiencia evaluativa son las carencias y las necesidades de adaptación de los diseños, conforme he ido incorporando informalmente información sobre cómo han evolucionado las realidades que fueron protagonistas de la evaluación

municipios distintos, con la población juvenil como universo de interés, son ejemplos pertinentes.

No se puede obviar, al respecto, que el evaluador no vive en un mundo ideal, son las necesidades marcadas por el cliente (por quien paga) las que toman decisiones, siempre con la capacidad de incidencia que el investigador pueda filtrar en el proceso. Sería ingenuo pensar que en todas las circunstancias, el control sobre las estrategias y la toma de decisiones recae en el investigador. Las experiencias evaluativas son ese sentido, casi "de laboratorio", pero también propiciadas, a mi juicio, por pensar *a priori* en las estrategias de afrontamiento y en cómo negociar el rol como evaluador con los distintos actores, para asumir la reflexividad, desde una perspectiva problematizadora.

A través de la devolución informal de información puede hacerse ver a los protagonistas las razones que les motiven a cooperar, en un tono bastante abierto y sincero, sin rodeos. La evolución ideal como observadores participantes es la disminución paulatina de la presencia como promotores de encuentros o actividades favoreciendo que surjan de los propios protagonistas, ajustándonos a sus propios ritmos y no viceversa.

En ese contexto, como investigadores y evaluadores, tratamos de planificar las observaciones y la negociación de nuestros roles con todos los actores (facilitadores de conocimiento) con los que entramos en relación, para poder tener acceso a algunas de las claves y materias sobre las que buscar datos, a puntos de vista y testimonios contrapuestos que merece la pena manejar, porque en interacción, contribuyen a construir socialmente la realidad.

Negociar el rol como investigadores tiene como objetivo evaluar el origen y la causalidad de distintos informantes, para escuchar expresiones y valorar puntos de vista diferentes, siendo especialmente sensibles a diferentes perspectivas, puntos de vista y formas de entender distintas materias objeto de evaluación[7], teniéndolas presentes a la hora de analizar e interpretar. De ello depende la credibilidad del evaluador.

En la medida de lo posible (en este como en otros puntos, el lector puede convertirse en evaluador), contar con los testimonios de estos actores, debería sentar las bases mínimas para hacer reaccionar a los mismos una vez se les devuelve la información en diversos formatos o interacciones posteriores, entre otros motivos, para que no se consideren meros instrumentos en medio de unos intereses de gestión de evaluaciones o de investigaciones sino actores importantes que están incidiendo en el proceso de investigación mismo.

El paso siguiente es afrontar diseños en el "mercado puro y duro", con promotores de la evaluación mucho menos predispuestos a la comunicación bidireccional, proponer, construir y construir otros diseños evaluativos donde se pongan a prueba nuevos enfoques o concepciones evaluativos.

[7] Analizadores históricos o construidos como los denomina Villasante.

...Acerca de la aplicación y aportaciones del procedimiento Grounded Theory Methodology.-

El diseño de intervención-evaluación psicosocial con mujeres que trabajan en economía sumergida, se ha constituido en experiencia de articulación dinámica entre teoría y empiria. La intervención contaba obviamente[8] con referentes teóricos del tipo: intervención conductual[9], prácticas de riesgo, seguridad e higiene en el trabajo y prácticas higiénicas, relaciones interpersonales, psicosocociología de la prevención, psicología social y sociología -psicología industrial, del trabajo, de la empresa y de las organizaciones, esquemas cognitivos, modelos de conducta, teoría de la atribución, modelo de motivación social de Mc Clelland, teoría de circulación de las elites.

En todos los casos, el entramado teórico-metodológico se ha ido transformado a la luz de la experiencia evaluativa, sin que sea posible discernir qué es antes; no hay secuencia temporal que lo discrimine, en medio de la combinación hermenéutica.

En resumen, en cada diseño, la introducción de teoría articulada con la construcción de datos empíricos, siguiendo el procedimiento G.T.M. y presuponiendo, cuando no trazando expresamente, lazos entre las escalas micro y macro, ha estado presente, para desembocar en el contraste y transformación de la teoría, a la luz del mundo empírico construido, manifestado en forma de datos.

Se trata de un procedimiento basado en el método de comparación constante (MCC) de la teoría con los datos, en el curso de investigaciones marcadamente cualitativas, o dicho de otro modo, que asumen la reflexividad en investigación, sin descartar la triangulación cuantitativa; el esfuerzo de categorización-teorización es

[8] Especialmente porque era la primera experiencia en este ámbito del investigador.

[9] Estrategias de afrontamiento, en este caso según el concepto original aplicado a la adaptación a situaciones de estrés, pero también aplicado a las estrategias del diseño de intervención (metaevaluación, segundo orden, afrontamiento de la reflexividad).

simultáneo al proceso investigador, a la producción y tratamiento de datos, y debe ser comunicado a los actores para su validación intersubjetiva.

El procedimiento se ha mostrado útil (se ha convertido en apoyatura teórica y procedimental tal y como ha sido adaptado en el marco teórico) para recoger sus consideraciones sobre el papel de la teoría, la teoría de la realidad, el papel del investigador y la concepción de la relación sujeto-objeto de conocimiento, todos ellos "hitos" clave y componentes de la estrategia de afrontamiento para la evaluación, especialmente si se asume la centralidad (no exclusivista ni reduccionista) del paradigma de la reflexividad. Los componentes se resumen en cuatro que, en cierta acogen los epígrafes de presentación de conclusiones que le suceden:

a) la *teoría* "consiste en relaciones plausibles (mostradas en la investigación práctica como tales) presupuestas entre conceptos y conjuntos de conceptos[10]".

El procedimiento G.T.M. se interesa por patrones de acción y de interacción entre varios tipos de unidades sociales (actores sociales, por ejemplo) en el interior del contexto interactivo entre la recopilación y el análisis de los datos (los acercan, no los distancian). Cualquiera de mis diseños se ha interesado en la teoría y en la práctica.

Desde la G.T.M. el papel de la teoría se acerca a sus potencialidades cuando se produce la triangulación teórica y de autores de referencia para conceptualizar previamente los datos amasados de una multiplicidad de realidades y áreas substantivas. Añadiría, o haría más explícito para mi adaptación, el protagonismo de los actores en la producción de esos datos.

La conclusión de la G.T.M. original, central para Glaser y Strauss, insiste en que "*...no importa cuan general o cuan abstracta sea la teoría, debe desarrollarse*

[10] Coincide con la práctica investigadora del interaccionismo simbólico, recogido en la justificación teórica, Blumer sostiene que "los conceptos y las relaciones conceptuales son una necesidad para el conocimiento científico".

siempre en interacción de ida y vuelta entre ella y los datos...”. Esta conclusión es más fácil de suscribir que de aplicar en la práctica, como he recogido en el epígrafe 3 + 4) con las aportaciones de Muñoz Molina y J. Galtung.

La lección para cualquier estrategia investigadora es importante para evitar los riesgos de regrabar[11] sobre distintas realidades, análisis apoyados en teorías que no aportan argumentos explicativos ni analíticos para esa realidad, pero que son del gusto del investigador y de una cerrada comunidad receptora (de la evaluación, por ejemplo). Como en este caso, con estas conclusiones, la lección recomienda cumplir el proceso completo de producción de datos a partir de teorías y la revisión de las teorías con los datos. En concreto, tres de los diseños evaluativos ponen a prueba un enfoque evaluativo común, pero que se ve adaptado por la diversidad y carácter dinámico de los objetos evaluados.

El pluralismo teórico asciende al primer plano para establecer una condición según la cual el número de perspectivas teóricas posibles, desde las cuales visualizar el mundo o partes de él, sólo está limitada por el número de visiones científicas universales existentes, que actúan a modo de fes religiosas, ideologías corporativistas ocupacionales, profesionales -etológicas- o cualquier concepción del mundo (*weltanschauungen*) que guíen vidas y comportamientos y que dan preponderancia a las epistemologías. Esa concepción de la teoría guarda relación con...

b) la *teoría de la realidad*, y poco tiene que ver con la del positivismo externalista y la “verdad científica” clásica. Una teoría, según esta perspectiva, no es una formulación de algún aspecto descubierto, de una realidad pre-existente “ahí

[11] En el sentido que he atribuido al caracterizar el concepto de estrategia de afrontamiento, con la ayuda de ideas de Galtung, con la imagen de la regrabadora de datos.

fuera". Toda interpretación, adquiera o no el estatus de teoría, es temporalmente limitada, tiene caducidad (si se afronta la dimensión temporal) y es siempre provisional. La dinámica social se caracteriza por la apertura, no así los marcos investigadores o los enfoques evaluativos que se le aplican. A fin de cuentas, la evaluación ¿no es sino una teoría -en forma de criterios de mérito o valor- con fecha de caducidad?

> *"...trabajamos con un universo marcado por una fluidez tremenda, donde la fragmentación, las divisiones y las desapariciones son las imágenes espejo de las apariciones, la emergencia y la coalescencia. Es un universo donde nada está estrictamente determinado. Sus fenómenos deben ser parcialmente determinables a través del análisis naturalista, incluidos los actores sociales participantes en la construcción de las estructuras que perfilan sus vidas...*
>
> *...las teorías se sumergen en la historia -épocas históricas, eras y momentos- deben ser tenidas en cuenta en la creación, juicio, revisión y reformulación en teorías..."* (Denzin, 1994: 280)

La G.T.M. pone sobre aviso para recoger este planteamiento en las estrategias, como he tratado de hacer, en mi contexto.

c) El *investigador*, el teórico, el evaluador no es un "dios", sino una persona que vive en eras concretas, inmerso en sociedades concretas[12], sujeto a ideas e ideologías coetáneas.

Los investigadores individuales, los evaluadores, inventamos diferentes procedimientos específicos que requieren adaptación a las circunstancias de los procesos. Las historias personales[13] relacionadas con un conjunto particular de datos también, afectan a la adaptación de la metodología general puesto que los investigadores reciben influencias de tendencias y movimientos intelectuales contemporáneos (influencias del contexto), por ejemplo, Etnometodología, feminismo, economía política, variedades del posmodernismo y otros modos alternativos de

[12] Ya se ha mantenido, con Tortosa y con Galtung que el investigador y su investigación son afectados por rasgos del contexto geopolítico, sociocultural y socioeconómico.

[13] La metáfora de la regrabadora de datos, la ecuación personal de investigador social, etc...

análisis[14]. En consecuencia, las condiciones analíticas introducidas también son nuevas, adaptables al contexto.

La investigación es un proceso y el investigador un sujeto en proceso que extiende sus estrategias a lo largo de todo el curso del proceso de investigación. Esta dimensión no siempre recibe tratamiento investigador...

> *"...la eliminación del sujeto en la investigación social empírica pertenece al mismo movimiento..."* (J. Ibáñez, 1985: 35)

De entre los diseños evaluativos que alimentan estas conclusiones, la evaluación del CLA y de la entidad sociosanitaria y, especialmente, la investigación participativa, han contando como referencia con numerosos intentos desde el paradigma hermenéutico y, especialmente, desde el sociocrítico, por recuperar al sujeto en la investigación social, inseparable de la concepción de la relación sujeto-objeto de conocimiento en investigación social y en evaluación, que merece tratamiento en conclusiones sucesivas.

Esa recuperación está más próxima (aunque no es patrimonio exclusivo, si se acompaña del pensamiento de segundo) de la metodología cualitativa que considera la propia identidad del observador recreada en sus relaciones con los observados -los otros-. Por eso, el segundo orden requiere de prácticas estables de *devolución de información*. La tarea del observador precisa tanto del acto de la observación como del acto de comunicar el análisis de esas observaciones a otros, para producir un conocimiento aplicado.

La relación que se produce entre estos procesos[15], no sólo determina el carácter del producto final de la investigación evaluativa, sino que constituye la base de

[14] RITZER, G. (2002).
[15] Observador-observado, evaluador-evaluados.

los métodos de investigación social, procesos con los que los métodos convencionales encuentran muchas dificultades para su tratamiento.

El proceso de recopilación de datos nunca puede ser descrito en su totalidad porque los entresijos del campo son también parte de los procesos sociales analizados, experiencias recapituladas minuto a minuto, día a día, dinámica grupal a dinámica grupal. Las dificultades se agudizan conforme aumenta la lejanía entre la observación y la descripción analítica de los datos recopilados con el trabajo de campo, independientemente del uso de recopilaciones acertadas, los actores siguen interactuando y transformando los procesos. Si esto está estratégicamente previsto, el evaluador tiene la posibilidad de actuar en consecuencia.

Asumiendo estas coordenadas Denzin[16] acude a Nisbet para expresar la importancia de la construcción de modelos investigadores flexibles (trajes a medida como los he denominado, por ejemplo en el caso de la evaluación de la organización de voluntariado Claver), afrontando el tiempo y el análisis dinámico de la realidad, que también posee esa cualidad.

Para E. Goffman, la objetividad no reside en el método, *per se*, sino en el ensamblaje del problema de investigación y la buena voluntad de los investigadores para perseguir este problema hasta allí donde los datos y sus "sospechas" pueden conducir.

Siguiendo este razonamiento, toda investigación es cualitativa (o reflexiva), porque el investigador no puede dejar de estar en el centro del proceso investigador; y más aún si los actores sociales se convierte en investigadores (etnocientíficos). Por eso cobra tanta relevancia la estrategia de afrontamiento del proceso investigador para

[16] DENZIN y LINCOLN (1994), 24.

la evaluación, puesta en práctica, flexible y siempre dispuesta a recrearse en el curso del proceso. Podríamos decir que la reflexividad, como la complejidad y la diversidad, son intrínsecas y tienen consecuencias en cada proceso evaluativo.

La crítica fácil y automática entenderá que ese razonamiento conlleva la aceptación explícita del relativismo absoluto: cualquier hallazgo que se produzca resultado de la aplicación de un método no pasará de ser más que la realidad de cada observador. Sin duda, los métodos tampoco están aislados del impacto de los valores. Cada uno juzga por sí mismo, siguiendo estándares que valoran (como lo hace el evaluador) si el trabajo comunica o no algo que consideramos de interés (cómo ocurre con las fuentes que filtramos como marco teórico). Si lo hace, el observador se considera conectado con la realidad, defensor práctico de las perspectivas que nos facilitan la organización coherente de las observaciones, con nuestra imagen del mundo y de la realidad, o simplemente porque se percibe el poder explicativo que la incursión en el mundo con esa estrategia permite lograr, re-examinando aquello de lo que hace tiempo suponíamos la verdad de nuestro mundo de la vida.

Cada investigador es libre de juzgar el trabajo de los demás, puede aceptarlo o rechazarlo total o parcialmente, estimar si comunica o no algo significativo sobre el mundo. Pero lo que es significativo para una persona puede no serlo para otra. En evaluación, los intereses de distintos receptores de los informes (o incluso participantes en el proceso de evaluación) explican el grado de acuerdo o desacuerdo con partes del informe, con el tono general, etc.

Las conclusiones sobre el afrontamiento de los valores a través de las estrategias y los criterios de valor, volverán a puntuar este aspecto.

d) La *concepción de la relación sujeto-objeto de conocimiento* desde la G.T.M.: los participantes, los actores sociales y sus respuestas pueden cambiar, como lo hacen

las condiciones que afectan a los comportamientos, como las ideas, ideologías, tecnologías o nuevos usos del espacio[17]. El sujeto observador no debe ser ajeno a ese dinamismo. En las diagnosis evaluativas y en estas mismas conclusiones se documentan ejemplos

Otro de los presupuestos clave del procedimiento G.T.M., inherentemente reflexivo, parte del interés por la multiplicidad de perspectivas de los actores[18], tanto como de las interpretaciones analíticas...

> *"...las posiciones de la Ciencia Social se preocupan por el estatus humano de los actores con los que estudia. Ellos tienen perspectivas sobre ello e interpretaciones de sí mismos y de los otros. Como investigadores, hemos de aprender lo que podamos de sus interpretaciones y perspectivas. Incluso más allá, G.T.M. requiere, porque lo impone el desarrollo de la teoría, que estas interpretaciones y perspectivas sean incorporadas en nuestras propias interpretaciones (conceptualizaciones)..."* (Denzin: 1994, 281)

Toda la tesis ha tratado de ejemplificar cómo 'gestionar' la reflexividad actores-investigadores, ser una referencia de afrontamiento, mayoritariamente como sujeto en proceso de investigaciones y evaluaciones, para llegar a lecturas parciales pero sólidas, provisionales, pero sobre las que apoyar futuras líneas de investigación.

Se trata de prestar, en la medida de lo posible conceptos *in vivo* que reflejan las propias preocupaciones profundas de los actores[19] (lenguaje nativo, perspectiva indígena). El evaluador debe preguntarse y revisar escépticamente sus propias interpretaciones y cada paso investigador[20], asumiendo su provisionalidad. Se impone la multiplicidad de perspectivas, de voces, no todas las existentes pero sí todas las

---

[17] Las prácticas de i.a.p. aplicadas con una finalidad de evaluación ex -ante son ejemplo de primera mano.

[18] Etnoevaluadores, etnocientíficos.

[19] Por ejemplo en la evaluación participativa del CLA. ("tocar la guitarra", "síndrome de agenda", etc).

[20] Investigación social de segundo orden, especialmente marcada en la evaluación-intervención y en la i.a.p.

consideradas como significativas[21], de modelos y tipos de análisis, de técnicas de recopilación de información, asumir la *Diversidad*...

> *"...Un joven que viajaba a través de un nuevo país, escuchó que un gran Mulla, el gurú Sufi, también viajaba por esa región, y que disponía de una perspectiva inigualable sobre los misterios del mundo. El joven decidió convertirse en su discípulo. Encontró el camino hacia el hombre sabio y dijo: 'Deseo poner mi educación en tus manos para poder aprender a interpretar lo que vea cuando viaje por el mundo'.*
>
> *Después de seis meses viajando de pueblo en pueblo con el gran maestro, el joven estaba confuso y descorazonado. Decidió revelar su frustración al Mulla.*
>
> *Durante seis meses he observado los servicios que has facilitado a la gente a lo largo de nuestra ruta. En un pueblo dijiste a los hambrientos que debía trabajar más duro en sus campos. En otra dijiste a los hambrientos que dejasen de preocuparse por la comida. E incluso, en otro, les recomendaste rezar para pedir por cosechas más ricas.* ***En cada pueblo el problema era el mismo, pero tu mensaje era siempre diferente****. No puedo encontrar ningún patrón de verdad en tus enseñanzas.*
>
> *El Mulla miró penetrantemente al joven.*
>
> *¿Verdad? Cuando llegaste no me dijiste que querías aprender la verdad. La verdad es como Buddha. Cuando nos encontramos en el camino debimos haberte matado. Si sólo hubiese una verdad que aplicar a todos los pueblos no habría necesidad de Mullas para trabajar de pueblo en pueblo.*
>
> *¿Cuándo viniste a mí, por primera vez me dijiste que 'querías aprender a interpretar' lo que vieses en tus viajes alrededor del mundo. Tu confusión es simple. Interpretar y establecer Verdades son dos cosas muy diferentes.*
>
> *Terminada su historia, Halcom se rió de los jóvenes. Id, hijos míos, buscad lo que queráis, hacen lo que debáis..."*
>
> *-De las parábolas de Halcom-* (Patton, 1990)

Emplear estas aproximaciones, combinadas algunas con otras, no supone beatificar su utilidad ni asumirlas acríticamente. Por ejemplo, la aproximación cualitativa es central cuando la realidad analizada así lo demanda o recomienda (también trabajado en estas conclusiones). Lo que es recomendable es la triangulación, en sentido amplio.

[21] La utilización del análisis de la conversación y del análisis del discurso, recopilando materiales con las más variadas técnicas de investigación trabaja en ese sentido. Se ha aplicado en el caso de la evaluación participativa y de la i.a.p., por ejemplo en las dinámicas de devolución de información al grupo (Ibáñez, 1985), o en la lectura de la realidad en el propio lenguaje de los protagonistas (Patton, 1990).

La sensibilidad teórica tiene presente tanto el conocimiento disciplinario o profesional como las experiencias personales e investigadoras, que el investigador incorpora a su investigación. Ese conocimiento y esa sensibilidad se generan y regeneran con la experiencia, con la incorporación de nuevos procedimientos, de otras muestras o de comparaciones constantes. También se aprende en la interacción entre el investigador y los actores estudiados -factor intensivo en este tipo de metodología-, en la cual se perfilan recíprocamente.

La articulación de teoría y empiria y el procedimiento metodológico enraizado en la teoría también son válidos para presentar conclusiones sobre la necesidad de una teoría de datos observacionales para la investigación social (de la que se beneficia, sin duda, la evaluación) y en el desarrollo del modelo de análisis del discurso y de la conversación que se encuentra en el anexo, como ejemplo, también, de integración y disolución de las escalas micro y macro.

La adaptación del procedimiento G.T.M., el trabajo continuado y con múltiples experiencias en el mundo empírico carga nutrientes como investigador, como evaluador, como teórico, etc., acerca al evaluador a pensar desde el segundo orden en la práctica, no sólo en la voluntad de hacerlo o en el discurso.

...Acerca de las experiencias evaluativas.-

Este fragmento de las conclusiones, el que incluye un mayor número de subepígrafes, pretende lograr una síntesis acertada y bien comunicada de la evaluación, con las experiencias evaluativas como referencia y comodín. Por tanto, lo primero es realizar un resumen comparativo de esas experiencias, para desagregar la síntesis aludida, a partir de esa información.

De todos los diseños evaluativos, conviene prestar atención a cuáles son grupales, es decir, aquellos en los que el evaluador no ha sido una persona en exclusiva sino un grupo de evaluadores, introduciendo estrategias que recogen el guante lanzado por Galtung, que llevan hasta las últimas consecuencias la producción social o grupal del conocimiento. Se ha cumplido, en esos caso, con la triangulación de investigadores, abriendo puertas y ventanas a la conversación intersubjetiva, en lugar de apostar por el autoencierro del investigador, que puede conducir a la sinécdoque intelectual, o a que los datos penetren a duras penas y de tarde en tarde en las teorías.

CUADRO RESUMEN EJEMPLOS EMPÍRICOS EVALUATIVOS 1/3

	5A) EVALUACIÓN CLAVER	5B) EVAL. PARTICIPATIVA CLA	EV. ENTIDAD SOCIOSANITARIA
0. PARADIGMA EVALUATIVO (combinación paradigmática)	Hermenéutico-interpretativo (no accion): construcción comunicativa realidad Psicosocial	Hermenéutico-interpretativo y sociocrítico (dialógico, participativo) Evaluador absoluto(*relativo-reflexivo)	Hermenéutico-interpretativo Evaluador reflexivo-relativo-absoluto
1. ¿QUÉ SE EVALÚA? DIVERSIFICACIÓN DE OBJETOS DE EVALUACIÓN	Evaluación gestión/cultura de la innovación como recursos psicosocial (micro-organización)	Evaluación organizacional (prestadora de oferta) organización de tamaño mediano	Dpto. coordinación (organización de tamño mediano) Entorno material y relacional
2. ¿QUIÉN EVALÚA? interna / externa; relación sujeto/ objeto	Evaluador externo-relativo (puntúa en conversación sujeto/objeto: 2º orden)	Evaluación externa-interna (participativa sin llegar a sto-sto)	Externa (sto-objeto + sujeto en proceso, negociar el rol evaluador)
3. ¿PARA QUIÉN EVALÚA -promotores-? apropiación durante el proceso	Organización (Junta Directiva, Doctorando -contexto académico-, actores (voluntarios, entidades)	Organización (junta directiva) Actores sociales (partes interesadas: *stakeholders*)	Responsables de la coordinación general de la entidad
4. CRITERIOS EVALUATIVOS (absolutos / relativos)	Relativos (evaluador "experto") Funciones-variables-criterios-indicadores	Relativos. Funciones-variables-criterios-indicadores ¿Elaboración participativa de criterios (conversa no impone)?	Relativos Funciones-variables-criterios-indicadores
5. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN (por actores)	Probar enfoque evaluativo actitudinal, Funciones-variables-criterios-indicadores	Retroalimentar gestión y mecanismos de acción (ajustar toma decisiones)	Producir información cualificada (estado cuestión toma decisiones)
6. ¿CUÁNDO? Perspectiva temporal. Ciclo del proceso	Ex –post (duración: 1 mes)	Ex -post, durante (8 meses) y ex -ante (eval. necesidades)	Ex –post (duración: 6 meses)
7. ¿CÓMO? MÉTODOS (miradas) , PROCEDIMIENTOS	Entrevista individual cualitativa, entrevista de intereses compartidos, observación participante Diseño cualitativo, análisis comparativo (tco deber ser /ser), muestro intencional(informantes clave)	Observación directa y participante, entrevistas cualitativas, grupos de discusión, mapas secundarios de redes, encuestas / Diseño cualitativo-cuantitativo / Muestreo intencional cualitativo y m.a.s	Observación directa y participante, entrevistas cualitativas, grupo de discusión, mapas secundarios de redes, encuestas / Diseño cualitativo-cuantitativo / Muestreo intencional cualitativo y m.a.s
8. ÁMBITO (marco general)	ONG sin ánimo de lucro (eval. psicosocial) Evaluador individual	Evaluador individual	Sin ánimo de lucro (pseudoempresarial) Evaluador individual
9. TIPOS DE EVALUACIONES -formativa / sumativa -enfoques o perspectivas evaluativas	Formativa, evaluación de actitudes-acciones (diagnóstico actitudinal + realizaciones), modelo *Stake* (emisión juicios con 'normas' relativas) y *Cronbach* (toma decisiones)	Sumativa con algunas experiencias formativas. Eval. participativa* Stufflebeam Medios-fines, proceso, resultados, impactos, necesidades y cobertura (paradigma positivista)	Sumativa con algunos intentos formativos/ Eval. proceso, implementación, resultados, impacto y necesidades (intenciones, actos...)
10. TIPOS DE HALLAZGOS A PRODUCIR	Informe escrito sin devolución = laguna: sin cierre del ciclo informativo del proceso	Comparativos. Retroalimentar proyectos, acciones con informes adaptados y 1 dinámica grupal	Reto de la información (sistema comunicativo de coordinación, vicios organizativos...)

CUADRO RESUMEN EJEMPLOS EMPÍRICOS EVALUATIVOS 2/3

	5D)EVALUACIÓN EX–ANTE (I.A.P. asociacionismo)	EVALUACIÓN EX–ANTE (jóvenes Villena)
0. PARADIGMA EVALUATIVO (combinación paradigmática)	Paradigma sociocrítico (dialógico-praxeológico) + sociohermenéutico /Evaluador reflexivo	Positivista (gestores-promotores) evaluador absoluto / Hermenéutico-interpretativo (grupo investigador)ev. reflexivo
1. ¿QUÉ SE EVALÚA? DIVERSIFICACIÓN DE OBJETOS DE EVALUACIÓN	Políticas, servicios (oferta para la juventud) y necesidades	Políticas, servicios (oferta para la juventud) y necesidades
2. ¿QUIÉN EVALÚA? interna / externa; relación sujeto/ objeto	Interna Sujetos en proceso (actores reflexivos de la realidad evaluada-analizada) (máximo de reflexividad sto-sto)	Externa en el análisis
3. ¿PARA QUIÉN EVALÚA -promotores-? apropiación durante el proceso	Actores sociales (partes interesadas), administración pública con competencias en materia de juventud (concejalía)	Administración pública con competencias en materia de juventud (concejalía)
4. CRITERIOS EVALUATIVOS (absolutos / relativos)	Evaluación ex –ante/inicial (libre de metas) Elaboración participativa criterios de participación entre asociaciones	Evaluación ex –ante/inicial (libre de metas)
5. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN (por actores)	Aportaciones metodológicas, articulación teoría-empiria, identificación de necesidades, análisis de la realidad (base a planes de acción político-técnica)	Triangulación metodológica, diagnosis previa a diseño del plan de juventud (proyectos para la juventud)
6. ¿CUÁNDO? Perspectiva temporal. Ciclo del proceso	Ex–ante, identificación inicial análisis de la realidad (24 meses)	Ex–ante, identificación inicial análisis de la realidad (3 meses)
7. ¿CÓMO? MÉTODOS (miradas) , PROCEDIMIENTOS	Diversidad métodos y análisis AD, AC, AR, Amc, Soc visual, DAFO grupal, grupos nominales Muestreo etnometodológico (mapas de protagonistas constructores de la realidad comunicativa)	Entrevistas grupales, encuesta etnometodológica, redes y mapas cognitivos Muestreo etnometodológico y muestreo por cuotas
8. ÁMBITO (marco general)	Evaluador grupal (grupo investigador)	Evaluador grupal (grupo investigador)
9. TIPOS DE EVALUACIONES -formativa / sumativa -enfoques o perspectivas evaluativas	Evaluación de necesidades Formativa	Evaluación de necesidades Formativa y sumativa (oferta ya existente)
10. TIPOS DE HALLAZGOS A PRODUCIR	Devolución constante a las partes interesadas (gestores, grupo estable colaboradores voluntarios, entrevistadores fotográficos, publicaciones a medida)	Datos para los gestores (sin devolución)

CUADRO RESUMEN EJEMPLOS EMPÍRICOS EVALUATIVOS 3/3

	5C) EVALUACIÓN-INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL (MUJERES SUBEMPLEADAS)	5E) EVALUACIÓN PROYECTOS-ACCIONES DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO
0. PARADIGMA EVALUATIVO (combinación paradigmática)	Positivista-tecnológico (cuasi-experimental, hipotético-deductivo) combinado con hermenéutico-interpretativo	Hermenéutico-interpretativo (identificación) + sociocrítico (acción) / combinación coherente de los 3 paradigmas en distintas fases del ciclo del proyecto (positivista: expost/ hermenéutico: análisis realidad/ sociocrítico: acción transformación (seguimiento, impacto)
1. ¿QUÉ SE EVALÚA? DIVERSIFICACIÓN DE OBJETOS DE EVALUACIÓN	Intervención psicosocial (experiencia piloto)	Planes, programas, proyectos, acciones, actividades, políticas, estrategias, agencias de cooperación…
2. ¿QUIÉN EVALÚA? interna / externa; relación sujeto/ objeto	Evaluador absoluto (<evaluador relativo)	Evaluador relativo y reflexivo (sto-sto) sujeto en proceso con atribuciones de evaluador, evaluación participativa (interna) empoderamiento, dar voz a actores, externa (expertos)
3. ¿PARA QUIÉN EVALÚA -promotores-? apropiación durante el proceso	Investigación básica (diagnóstico psicosocial para un instituto público de investigación)	Beneficiarios, comunidad, actores sociales implicados, profesionales-técnicos, Agencias, planificadores, responsables políticos (gestores de fondos)
4. CRITERIOS EVALUATIVOS (absolutos / relativos)	Contraste de hipótesis (hipótesis de trabajo) procedimiento hipotético-deductivo	Relativos (definidos participativamente) / absolutos
5. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN (por actores)	Diagnóstico psicosocial, aproximación experiencia piloto	Acción-transformación, retroalimentación de procesos investigación-acción-evaluación al servicio de relaciones sociales existentes
6. ¿CUÁNDO? Perspectiva temporal. Ciclo del proceso	Evaluación inicial + seguimiento (durante) + ex-post (intervención) 1 año	CICLO COMPLETO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN (véase gráfico)
7. ¿CÓMO? MÉTODOS (miradas) , PROCEDIMIENTOS	Grupos de discusión (2), encuestas (2), técnicas de comunicación-información (influencia social comunicacional)	Múltiples (gran diversidad de técnicas participativas), grupos nominales, dafos, transectos, flujogramas, redes, etc.
8. ÁMBITO (marco general)	Evaluador individual (+ investigación previa de otro investigador)	Micro-macro (acción-estructura), local-global
9. TIPOS DE EVALUACIONES -formativa / sumativa -enfoques o perspectivas evaluativas	Formativa (proceso) Sumativa (resultados) Evaluación de los efectos (resultados de la intervención sobre el grupo experimental), impacto sobre el grupo de control y otras mujeres de la asociación. Modelo Schuman (investigación aplicada)	Formativa (proceso) / Sumativa (resultados) Multitud de modelos en combinación, no EML en exclusiva Evaluación de necesidades,del proceso, resultados, impacto, cobertura, participación
10. TIPOS DE HALLAZGOS A PRODUCIR	Comparación, sin devolución de información, con potencial transformador para el grupo experimental y posteriores réplicas de la intervención desde la asociación femenina	Análisis de la realidad, identificación contextualizada de proyectos, retroalimentación informativa de procesos (investigación-acción-evaluación final)

Acerca de la teoría de la evaluación y de la evaluación reflexiva.-

La teoría de la evaluación genera valor añadido a partir de un buen análisis de la realidad (como de una ontología adecuada, abierta y contextualizada) definida teóricamente. Estas dos cuestiones son cruciales para realizar buenas evaluaciones y construir diseños adaptados a la realidad, trajes a medida. Una teoría dinámica de la realidad, alerta ante la reflexividad, tiene importancia para la evaluación, teórica y empírica.

La teoría de la atribución y el concepto de eterno retorno de consideraciones mutuas de Goffman han mostrado utilidad para mirar la realidad evaluativa. En el caso de la evaluación del Centro de Coordinación de una entidad sociosanitaria[22], cuando los sujetos se saben "evaluados[23]" adoptan posiciones diversas, que pueden cambiar en el curso del proceso, manejan impresiones y flujos comunicativos en consecuencia (no en términos de racionalidad en la toma de decisiones, pero sí fruto de maduración mental -si es individual- o de verbalización -si es estrategia grupal-). ¿Qué debe hacer el evaluador que cree identificar en su reconstrucción claves interpretativas en el *back-stage*[24] de los protagonistas, que los actores se han reservado expresamente con toda la intención?, ¿cómo puede validarla?, ¿la considera como real? y ¿qué consecuencias tiene sobre los juicios evaluativos?.

La conexión con las estrategias metodológicas es casi automática. La aplicación de las técnicas de recopilación de información contrastable ha de acudir tanto a prácticas de aplicación tanto forma como informal, diversificando la naturaleza de las fuentes de datos observaciones. La triangulación, la negociación del rol como

[22] Campo de pruebas privilegiado para estrategias evaluativas goffmanianas.

[23] A pesar de que el nivel de desagregación nunca ha sido tan alto, nunca se evalúa personas o individuos concretos, como componente central de la deontología de la evaluación. Incumplir este principio explica la reproducción de los miedos y reticencias a cualquier proceso de evaluación.

[24] E. Goffman, en el marco teórico.

evaluador, la devolución de información en distintas fases del ciclo del proceso de evaluación, constituyen prácticas que ayudan a validar esa información como contrastable.

Por lo que se refiere a la negociación del rol como evaluador, algunos de los diseños han sido paradigmáticos, auténticas escuelas de capacitación para el doctorando, en sus esfuerzos continuados por negociar distintos roles como observador participante y como evaluador, en algunos casos con notables dificultades y altibajos, que sin embargo, desde una aproximación taoísta a los aparentes opuestos, permitió gran variedad de interrelaciones y modos de acceso al manejo de impresiones por parte de los protagonistas. Cuando hablo de experiencias paradigmáticas me refiero a la evaluación del CLA y, muy especialmente, a la evaluación del centro de coordinación de una "entidad sociosanitaria". En este caso concreto, se logró una gran diversidad de perspectivas, muy productivas y con un origen causal no planificado, la asignación de un sociólogo interesado por la evaluación a un departamento de coordinación.

Las distintas posiciones como observador evolucionaron (de manera asimétrica según la información que manejaron, con el paso del tiempo, distintos protagonistas) desde la del objetor de conciencia o colaborador social, hasta el sociólogo en prácticas, que realiza un trabajo voluntario no remunerado, pasando por la posición de evaluador-científico, observador participante completo, "confesor", receptor de sugerencias o quejas, etc. En algunos de los casos, el evaluador adquirió, con el paso de los meses, el rol de cicerone, de puente entre islas (entre actores enfrentados) plasmadas en las redes intra-organización. Este grado de reflexividad fue asumido por el evaluador, trayendo a primer plano controles de segundo orden, para no condicionar o dirigir los comportamientos o los discursos de las personas que se sienten observadas (por medio de entrevistas conversacionales informales, por ejemplo) y caso de producirse esa

interferencia, teniéndola en cuenta en el análisis interpretativo y en el contraste evaluativo.

Resultará complementariamente gráfico el ejemplo de la figura del evaluador cuando se mueve en el interior de un contexto organizacional problemático; su presencia es indicador casi inequívoco de que algo no va bien, de modo que crece la incertidumbre y los miembros de la organización empiezan a dudar de todo, especialmente de la continuidad de sus puestos en la misma[25]. En determinadas circunstancias, anunciar la presencia de un evaluador equivale a hacer público entre las gallinas que se acerca un animal depredador. Desafortunadamente, la evaluación puede llegar a provocar efectos similares, guardando las distancias, a las de un imputado penalmente que es avisado telefónicamente de la inminencia de un registro judicial, o los que provoca sobre los responsables de una entidad la comunicación de una próxima auditoría externa, o al novio que es avisado de la súbita visita de su futura suegra al apartamento en que vive, valgan las analogías.

En cualquier caso, estas consideraciones no están reñidas con el rigor metodológico, favorecido por la triangulación y el perfeccionamiento del enfoque de evaluación de una estructura organizativa compleja como un traje a medida para acceder a la información sobre distintos estilos de afrontamiento y definiciones de la situación organizativa.

La presencia de intereses encontrados, de objetivos divergentes ha sido común a prácticamente todos los diseños, independientemente de que se hubiese producido o no la evaluación en cada caso. En el caso de la evaluación en el seno de la entidad sociosanitaria, el evaluador, superados algunos recelos iniciales hacia un elemento exógeno, contó con el empuje del "núcleo duro" del centro de coordinación evaluado a

[25] Reflejo del miedo cognitivo al cambio y la programación, también cognitiva para asumir lo estable.

pesar de los tics de desconfianza entrenados en interacción cotidiana en el seno de la organización[26], después de percibir la necesidad de un informe de evaluación como herramienta de planificación y diseño, como un instrumento para justificar la adopción de futuras tomas de decisiones.

Acudiendo a la teoría goffmaniana, los evaluados, tras salvar el miedo inicial a ser evaluados (a ser puestos en el "disparadero") se decantaron por la evaluación como tabla de salvación para salir a flote y para ganar cotas de credibilidad en la institución. Reproduzco un fragmento parcial del informe final de evaluación[27]:

> *"...En honor al curso de los acontecimientos, fue el personal con responsabilidades directas en el Centro (lo que podríamos calificar como "núcleo duro" constituido por los tres coordinadores que permanecen a día de hoy casi desde el principio del nuevo modelo) el que conociendo de primera mano las debilidades y potencialidades del nuevo modelo de coordinación que se empezó a bosquejar meses atrás, y el esfuerzo económico realizado -tanto en capital fijo como en capital variable- percibió la necesidad de un informe riguroso como el sugerido en mi propuesta inicial de trabajo.*
>
> *Este "núcleo duro" percibe -o al menos percibía- este instrumento como un elemento preciso para justificar la adopción de la futura toma de decisiones, así como su dirección y con qué medios (a corto y medio plazo), siendo éste, un momento especialmente sensible para conocer dónde se encuentra la organización y qué escenarios de cumplimiento de objetivos se vislumbran.*
>
> *El Centro ha mostrado en la práctica (cuando el informe evaluativo era una realidad intangible, en ciernes) no tener miedo a ser evaluado, antes al contrario, han percibido en la evaluación una clara posibilidad de dar a conocer qué es el Centro, en qué está trabajando y podría trabajar, de salvar incomunicaciones y desconocimientos, prejuicios, elementos todos ellos que desmerecen la actividad que se realiza en el departamento, aún reconociendo sus limitaciones y la parcialidad de sus logros.*
>
> *A mi juicio, se dieron cuenta de las posibilidades de este trabajo de investigación y de descripción para invertir estereotipos, bloqueos generados por la imagen externa de este departamento, cuestionando una serie de inercias y realidades dadas por inherentes y ancladas -difícilmente substituibles- en el modelo organizativo actual en el Centro -de su interacción día a día-..."*

[26] Las Sociologías Interpretativas y la teoría de la realidad construida comunicativamente vuelven a mostrar su centralidad.

[27] Que no he podido incluir en su totalidad como habría sido mi deseo, dada la riqueza de aportaciones para la puesta a prueba de las estrategias de afrontamiento, del enfoque de evaluación organizativo sociohermenéutico (combinado con otros paradigmas, especialmente el sociocrítico) apoyado en funciones evaluables-variables /criterio, criterios e indicadores.

Esta descripción aporta a las conclusiones un ejemplo más de la omnipresencia de la reflexividad y de las posibilidades del proceso evaluativo para transformar la realidad, como le atribuye el paradigma sociocrítico.

La aproximación teórica a la evaluación de raíces goffmanianas identifica en este terreno (se nutre empíricamente de este diseño) para distinguir la estructura organizativa manifiesta (*frame*) que enmarca las interacciones y una estructura latente, simbólica con manifestación actitudinal, en la que trabajan simpatías (adhesiones), antipatías (enemistades), certezas y disonancias, estilos de afrontamiento, etc. Ambas estructuras son fundamentales para evaluar cómo se ha construido esa realidad y para prever propuestas para transformarla.

En el diseño al que vengo haciendo mención, los bloqueos comunicativos eran moneda común, el clima de incomunicación, cuando no de enfrentamiento abierto se materializaba en la colocación de obstáculos formales e informales (en el plano de la comunicación informal) dando forma a círculos viciosos que hacían inviable la difusión y consolidación de un modelo o ideario, cultura organizativa o de coordinación. Todas estas cuestiones son ejemplos de puntuación cotidiana de los actores, para reconocer o negar explícitamente la legitimidad, por ejemplo como profesionales. Reflexivamente, esos profesionales proyectan la desconfianza sobre los demás y sobre su propia inseguridad (teorema de Thomas). El caparazón y el manejo de situaciones acudiendo a la vía coercitiva sancionadora (jerárquica, reglamentaria), a la fuente autoritaria de poder relega cualquier posibilidad al poder de experto, dotado de destrezas, habilidades, preparación específica, conocimientos y experiencia.

Se consolidan así modelos de entidad “irreconciliables” (definiciones de la situación, actual y futura, encontradas), beligerancias entre el personal contratado-remunerado (“no son la base” según los voluntarios) y el personal voluntario (”somos la

base"), entre modelos de manual que a la mayoría de actores implicados no les dicen nada en la práctica. Por citar algunos ejemplos más de diferencias de puntuación que tienen que ver con las relaciones de poder, de recelos internos con los que ha de manejarse la evaluación, mencionaré las "luchas políticas" (competencia beligerante) por el control de la entidad (elecciones fijadas en los estatutos) que consolidan distintos grupos de trabajo, o los conflictos entre departamentos[28] por apropiarse *de facto* de competencias no atribuidas formalmente para consolidar nichos de actividad.

Estos y otros ejemplos indican el nexo que existe entre la teoría de la evaluación y la definición de la realidad de la que se parta. La peculiaridad del objeto evaluable, de su construcción moviliza la pluralidad paradigmática.

Los interrogantes evaluativos sistematizados en el marco teórico traen a primer plano la centralidad del paradigma hermenéutico-interpretativo, para acercarse a los mecanismos de construcción de la realidad, pero no para identificar qué realidad se construye (clave para la evaluación) y cómo se transforma la realidad -acción- (preocupación expresa del paradigma sociocrítico).

Para definir la realidad, hay que manifestarse sobre las posibilidades de integración de las escalas micro-macro en la construcción de esa realidad, en cualquier contexto evaluativo, por ejemplo en la evaluación del CLA donde el diagnóstico grupal conecta los problemas del Centro como grupo con los problemas del sistema social en el que se inserta (desinterés, anomia, etc.) o en la organización Claver, relacionando la cultura y la gestión de innovación con la de cualquier otra organización semejante, del ámbito social más diverso o aparentemente lejano.

[28] Un departamento rechazó expresamente su participación en un grupo de discusión para el que fue seleccionado su responsable, para tocar fondo, realizar aportaciones al debate. La reflexividad posible, fue interrumpida, en este caso. La triangulación de fuentes de información limitó el impacto de este contratiempo.

El borrador de teoría de la evaluación incluye ingredientes teóricos que mejoran la visión en contextos evaluativos, claramente reflexivos. Las diferencias de atribución se hacen explícitas en los diseños, fundamentalmente en el caso de la evaluación-intervención con mujeres subempleadas. Las diferencias de atribución entre los actores protagonistas (mujeres) y el observador-evaluador (el investigador y sus interpretaciones) que reconstruye y explica.

Volvemos a la cuestión de quién puntúa, qué puntuación tiene mayor relevancia y se acerca más a la realidad de los procesos. El teorema de la doble hermenéutica recomienda incorporar diversos ángulos de puntuación, reconocer cómo cada observador proyecta su propia reflexividad, conversar desde el segundo orden, sin imponer, a menos que se llegue a un acuerdo intersubjetivo. El ejemplo es claro: aquello que el evaluador convierte en un problema[29] susceptible de intervención psicosocial (puntúa en términos problemáticos que exigen transformación) que él mismo está capacitado para solucionar, es sistemáticamente negado como problema por las protagonistas, para quienes su situación "precaria" está plagada de ventajas comparativas. Remito al diseño completo (5C) para comprobar cómo evolucionó ese proceso de conversación, avanzando que podría resumirse en la frase "ni para ti ni para mí", aunque en el análisis de resultados de la evaluación se sostiene que gran parte de las participantes, ni siquiera las asignadas al grupo experimental adoptaron, por completo, posiciones de reconocimiento, antes al contrario, se identificó el "distanciamiento vehemente ante situaciones expuestas en la conversación y que, sin

[29] Véase en el anexo el cuento Un cadáver en el metro, ¿un cadáver en el metro? ¿De quién es el problema? ¿Qué problema? utilizado en dinámicas participativas en la i.a.p. sobre asociacionismo. La analogía está servida; quién tiene interés o elementos de juicio para convertir o no esa realidad y sus manifestaciones en un problema. El cuento debe ser en un contexto que busca movilizar a los jóvenes a participar en una investigación acción participativa.

que las mujeres sean directamente impelidas, provocan reacciones muy marcadas". Posteriormente, algunas de las mujeres participantes en la intervención mostraron cierto reconocimiento sobre las dificultades de su situación laboral, pero acudiendo a personas con realidades significativamente más deterioradas, a su juicio, en las que refugiarse para reducir la disonancia cognitiva y aumentar la autoestima.

Por eso es tan relevante la relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto que se produzca entre evaluador y sujetos constructores de la realidad evaluada. Es esclarecedor al respecto el concepto de *producción de orden a partir de ruido* trabajado con ejemplos por Dupuy (citado en J. Ibáñez, 1993). En contextos investigadores en que acudimos a grupos de personas como informantes para la producción de datos, es decisión última del investigador qué pone en valor (posee mecanismos de control para ello, es posible la triangulación, la devolución, la validación). Si ese grupo se pone de acuerdo para producir una información totalmente arbitraria[30] (alejada del contexto) para el investigador, éste queda a merced de la producción comunicativa de esos actores, depende de esos sujetos. Especialmente en el caso de las evaluaciones del CLA y de la entidad sociosanitaria, aquello a lo que decidimos atribuir o no valor de realidad o conceder credibilidad depende de una serie de elecciones que determinan, por ejemplo, la dirección de los juicios evaluativos. Las estrategias evaluativas reflexivas y la expansión del ciclo del proceso hasta las dinámicas de devolución, no garantizan el acierto, pero acercan al manejo de las impresiones tal y como se producen en contextos situacionales prácticos. La triangulación de técnicas, fuentes de información y la repetición de las "consultas" con los informantes en distintos momentos del proceso de evaluación, pueden ayudar a poner en valor.

[30] Responde a paradojas reflexivas analizadas en estas mismas conclusiones.

Sin embargo, en otras experiencias evaluativas (en el caso de la entidad sociosanitaria), todas las partes interesadas percibían la situación como problemática[31] y, en consecuencia, susceptible de evaluación. En todos los casos, las Sociologías Interpretativas se convierten en factor limitante para definir la realidad evaluable y para la evaluación reflexiva. A propósito de esta centralidad valga un fragmento extraído de la evaluación del CLA en el que la construcción comunicativa de la realidad social y el interaccionismo simbólico se convierte en facilitadores de conocimiento:

> *"...Lo que ocurre es que, en la práctica, no es tan fácil ir dando contenido a esa cultura organizativa presente en el plan, de forma que podríamos decir que nos encontramos ante un gran banquete con muchísimos comensales a la mesa, una receta estupenda, un número reducido de cocineros y una infraestructura (cocina, energía, utensilios) y unos ingredientes algo limitados por la disponibilidad de recursos. El resultado es que todos los comensales tienen su ración, quedan satisfechos, están dispuestos a volver a comer en la próxima ocasión, pero no todos han sacado el mismo sabor ni la misma sustancia al plato como lo habrían hecho de aportar sugerencias al grupo de cocineros y de haber colaborado colectivamente para conseguir mejores infraestructuras, el apoyo de más gente y su aportación en la lectura de la receta para darle el toque específico como colectivo.*
>
> *Con esta analogía culinaria lo único que he querido indicar es que la cultura organizativa está ahí, existe, la dificultad es expandir su conocimiento entre las bases, porque estoy convencido de que posee el suficiente atractivo como para encontrar en esas bases un adecuado caldo de cultivo..."*

[31] Hasta el punto que el evaluador no ha obtenido el permiso escrito de los responsables de la entidad para utilizar el diseño evaluativo en la tesis doctoral, hecho que me ha obligado a utilizar apenas algunas aportaciones en las conclusiones (por otra parte, de lo más interesantes), sin mención expresa al objeto de evaluación.

EVALUACIÓN EN CONTEXTOS PROBLEMÁTICOS CARGADOS DE DIVERSIDAD DE PUNTOS DE VISTA, DEFINICIONES DE LA SITUACIÓN Y JUEGOS DE INTERESES	
EVALUACIÓN DEL CENTRO LOYOLA DE ALICANTE Orientación religiosa Cristianos / No cristianos Seglares / Jesuitas Junta Directiva / Bases Interior / Exterior Adultos / Jóvenes	**EVALUACIÓN-INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL** Evaluador (contexto de intervención) Directivas de la asociación de mujeres Mujeres asociadas Entidad financiadora de la investigación
EVALUACIÓN CLAVER Orientación religiosa Miembros / Voluntarios /Entidades receptoras-demandantes de voluntarios Otras organizaciones de voluntariado	**EVALUACIÓN EX –ANTE (I.A.P.)** Administración / Administrados Instituido / Instituyente Oficial / Alternativo Político / Apolítico Asociados / Grupos Informales Técnicos-políticos / “Usuarios” (jóvenes)
EVALUACIÓN ENTIDAD SOCIOSANITARIA Equipo directivo, departamentos, trabajadores remunerados, personal voluntario, centro de coordinación	**EVALUACIÓN PROYECTOS-ACCIONES DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO** Planificadores, responsables, políticos, personal contratado (local, expatriado), técnicos-expertos, ONGD, población beneficiaria (líderes) Participativo / rol experto Financiador (donante) / receptor

Se comprueba nuevamente la versatilidad que ofrece combinar paradigmas. El tecnológico-positivista y el hermenéutico-interpretativo se ven beneficiados en este caso, fruto de la centralidad otorgada al segundo orden y las estrategias de afrontamiento reflexivas.

Esta información da pistas sobradas de la utilidad de una buena teoría de la evaluación. El objetivo de esta construcción teórica es ayudar a evaluar o investigar la realidad, tratando de ser conscientes de los efectos del proceso evaluador e investigador sobre la realidad y de la realidad sobre el proceso. Si el proceso comunicativo es completo, si las distancias sujeto-objeto de conocimiento se reducen, la reflexividad es doble: 1) se refleja en el espejo de 2) y viceversa, se pone en el lugar del otro, estrictamente su conciencia se pone en el lugar del otro y viceversa. Esta aspiración no forma parte de la inexistente (incipiente) cultura de la evaluación; sin embargo, esto no significa que en cada contexto evaluativo, si éste lo requiere, aconseja y permite, la hiperreflexividad se filtre en la estrategia teórico y práctica, si es la estrategia que mejor se adapta a ese contexto. En otros, la perspectiva experimental o cuasiexperimental puede ser la más oportuna, de acuerdo con los objetivos de la evaluación.

En el caso de la evaluación participativa[32], la actividad objetivadora del evaluador, ese es su papel atribuido, se ve interferida por las subjetividades introducidas por su interacción con los evaluados. En el campo de las relaciones sociales, a caballo con las políticas[33] (que siempre rodean procesos de toma de decisiones), el sujeto de la enunciación tiene la palabra (léase evaluador objetivo, experto, científico) de la que carecen los sujetos del enunciado, son "hablados" o se limitan a responder o a elegir entre alternativas que otros diseñaron. Etimológicamente "investigar" viene de *uestigo* y significa seguir las huellas que la presa deja en el camino. Si existe una o muchas presas es porque, reflexivamente, se presupone un cazador (investigador) que sitúa trampas, que se arma, que adquiere munición. Si la evaluación o la investigación son vividas como cacerías, las presas tratarán de huir, de

[32] Evaluación del Centro Loyola.
[33] Asumiendo el riesgo de etnocentrismo occidental que esta afirmación vuelca.

refugiarse, antes de ser cazadas, de modo que el proceso será doblemente inservible (reproduce la epistemología de la distancia, sólo recomendable en el laboratorio).

Este mecanismo de relación puede ser contraproducente para la construcción del conocimiento y, no es inusual protagonista de las relaciones entre sujeto y objeto en investigación y en evaluación. Estas consideraciones y las que siguen son centrales para crear una teoría de la evaluación que ha de ser puesta constantemente a prueba, empíricamente.

Goffman atribuye a esas consideraciones carácter estratégico real y presumiblemente ensayado (resultado de procedimientos de "adiestramiento social"). Si el evaluador no maneja con soltura estas estrategias de negación, evitación, miedo, fachada o farándula, la evaluación pierde gran parte de su potencial explicativo y de acción transformadora. Esta formulación teórica no da carta de naturaleza a una concepción peyorativa del ser humano social, que orienta de manera racional cualquier acción u omisión siguiendo un complejo de intereses, simplemente asume la existencia de relaciones de poder que inciden en la puntuación y en la construcción de la realidad, también -y por supuesto- en contextos evaluativos u organizativos.

La consideración mutua (cruzada) más extendida en investigación social, consolidada en el imaginario social sobre lo que es la investigación, consiste, por una parte en asimilar la investigación social con la que practica el experto que aplica técnicas con una muestra de sujetos, analiza, escribe, da claves y conclusiones. Los sujetos son simples informantes de los que, una vez concluido el trabajo de recopilación de datos, nunca más se supo. Por otro lado, el investigador experto suele asumir que su dominio del proceso investigador y de las técnicas, hacen innecesaria la implicación

activa de los sujetos en el proceso investigador, de manera que se amplifica la distancia actor-observado o sujeto-objeto de conocimiento y el eterno retorno de consideraciones mutuas.

El retorno de este tipo de consideraciones mutuas está tan consolidado que, cuando se introducen rupturas en la relación actor-observador -como supone la I.A.P.- los cambios de los actores para gestionar la situación no son ajenos a inercias anteriores, estructurales, social y cognitivamente, inercias que dificultan sumamente la aplicación de enfoques alternativos y la realización de experimentos disruptivos.

Las distancias entre posicionamientos son tan pronunciadas, entre lo que distintos investigadores-evaluadores sienten como lo propio o como lo ajeno[34], que parece necesario transcender la definición de la situación, ampliar el espectro de alternativas y acudir a círculos de ayuda externos que, sin ser sospechosos de pertenecer a grupos estigmatizados, ni de tomar partido en los afrontamientos dicotómicos, amplíen las posibilidades para la investigación y para la evaluación.

Los procesos de comunicación-investigación, o de comunicación-evaluación han de ser asumidos cuestionando la direccionalidad de los procesos tal y como parecen manifestarse. Las incidencias, las desviaciones, cobran naturalidad y cotidianeidad en cada uno de los caminos evaluativos, explicitando las incidencias allí donde se producen (emic pero también etic). Las posibilidades son muy heterogéneas, como puede ser la realidad si no cerramos la llave del combustible, pero esas posibilidades dependen de los posicionamientos del investigador. El reverso es la incomunicación interna en los procesos evaluativos, como diría Galeano:

> *"...Usted se afana en rascarme, y en rascarme bien, y en rascarme sin descanso, y se lo agradezco, pero es que usted me rasca allí donde no me pica..."*[35].

[34] *The Own and the Wise*, siguiendo la colocación de Goffman (1963).
[35] GALEANO, E. (1998): *El libro de los abrazos*, Montevideo, América Latina.

Facilitaré un ejemplo concreto. En cooperación internacional, la planificación y ejecución de proyectos o acciones de desarrollo, suele poner en confrontación las perspectivas de los expertos planificadores con las de los sujetos destinatarios de las acciones. En una participé, en el transcurso de una reunión de seguimiento de un proyecto de cooperación para el desarrollo, de una situación muy tensa que se puede resumir en esta conversación:

> *"así, con esa actitud y sin seguir la planificación, no vais" (*responsable externo del seguimiento del proyecto y miembro del equipo planificador*)*
> *"la pregunta que se me ocurre es, ¿y adónde hay que ir?, nos planteamos" (representante de la contraparte local implicado en la ejecución del proyecto)*

La evaluación, en sus dimensiones teórica, metodológica y empírica, es transversal a cualquier tarea de puntuación de la realidad, por tanto, transversal a la investigación social, a otras metodologías y teorías (y viceversa) en procesos de aprendizaje bidireccional.

El grado de interés por la evaluación (investigación) y el grado de conocimiento sobre ellas se presupone alto en el evaluador-investigador. En el caso de los "observados" o "evaluados" las posibilidades se diversifican desde el total desinterés y desconocimiento hasta un conocimiento amplio y un interés palpable (posibilidades sistematizadas en el marco teórico).

Las actitudes ante la evaluación difieren según la utilidad atribuida a la utilización de los resultados. La evaluación convive con un componente político, ideológico, que suele dirigir hacia determinados intereses su potencial informador-transformador. Este es otro de los paralelismos entre la evaluación y la investigación social, ambas suelen convertirse en:

-a) *mentiras a la carta*, a la medida de quién las solicita, *a la medida del cliente*; dice Ibáñez que "el sociólogo está encerrado en esta situación paradójica: su objeto privilegiado de análisis, el Poder... es también su principal y, en última instancia,

su único cliente". La evaluación, recurrentemente, puntúa a la medida de quién la demanda, la planifica y la paga.

> *"...El sociólogo se parece en eso al prestidigitador[36]: obligado a ampliar el campo de la visible para desarrollar las posibilidades de manipulación (el componente científico en la teoría) y reducir el campo de lo visible para que los que son manipulados no se den cuenta de ello (el componente ideológico de la teoría). La Sociología nace de la revolución burguesa. La información sociológica tiene que ver con las transformaciones sociales, bien para retardarlas, bien para acelerarlas..."* (J.Ibáñez, 1995: 93)

La evaluación de la entidad sociosanitaria que no he podido reproducir en plena libertad constituye un ejemplo de a). Los responsables receptores del informe llegaron a sugerir la modificación de la redacción de los resultados de la diagnosis evaluativa, no porque cuestionasen sus conclusiones, sino para hacerla presentable ante sus superiores jerárquicos.

-b) *paraísos a la medida de los deseos*, de quienes piden su construcción;

> *"...Los sociólogos de la mayoría, con sus discursos y sus prácticas, deben cumplir estas acciones paradójicas: cuando hablan o se aplican a construcciones teóricas deben no decir nada, cuando hacen o se aplican a constataciones empíricas deben no ver más allá de sus narices.*
>
> *Las redes de comunicación no están hechas para comunicar, sino para impedir las comunicaciones -en otras direcciones, en otros sentidos-. El discurso de los sociólogos de la mayoría, enunciado casi siempre -desde una perspectiva superior desde los niveles jerárquicos de arriba- no tiene como referente esta estructura de dictados e interdicciones, de prescripciones y proscripciones, para no ponerla en cuestión no se pregunta sobre ella: la toman como dada, como dato..."* (J. Ibáñez, 1985: 120)

Estas atribuciones estuvieron en el orden del día de las evaluaciones ex-ante que vinculaban a la Administración Pública (área política) con la población juvenil general, que hacían sospechosos de connivencia a los evaluadores con los financiadores, promotores o inductores, hasta que no demostrasen lo contrario.

---

[36] La magia como la ciencia, el ilusionismo en general, necesita de la complicidad de los engañados ¿Por qué nos gusta que nos engañen?

Pese a que el estado de la cuestión en evaluación no sea el ideal, la evaluación práctica, puede estar pensada para satisfacer necesidades de información o retroalimentar procesos, pero también como coartada científica o política. Sirva como ejemplo de lo que vengo sosteniendo, uno extraído a propósito de la evaluación de la cooperación internacional para el desarrollo del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD). Para diseccionar la evaluación del caso español realizada en 2002 escribe José Antonio Alonso...

> *"...En balance, se trata de la* ***evaluación más 'dirigida'*** *por parte de las autoridades nacionales de cuantas elaboró el CAD sobre España. Lo cual tiene que ver con el* ***criterio seguido por la Administración española al confeccionar la agenda de trabajo del equipo de evaluación, de la que desplazaron a cuantos pudieran tener una opinión crítica sobre la marcha de la cooperación española****. Se rompía así una práctica asentada en evaluaciones en las que los responsables, con un espíritu más abierto y democrático, integraban en la agenda de reuniones al conjunto de los actores representativos del sistema, con independencia de cuáles fueran sus opiniones. En este caso se cambió, sin embargo, el criterio de representatividad por el de afinidad de los juicios. Como consecuencia, la Coordinadora de ONGD fue desplazada de la agenda oficial de trabajo del equipo de evaluación y tuvo que reunirse informalmente con los representantes del CAD, buscando en privado el espacio de diálogo público que el gobierno pareciera negarle.*
>
> *La mera crónica de este incidente pone de relieve alguna de las limitaciones en el proceder del CAD. La sujeción de la agenda de trabajo del equipo de evaluación a la programación que sugieran las autoridades locales descansa en el supuesto de que éstas están tan interesadas como el propio CAD en la calidad e independencia del ejercicio de la evaluación. Aunque pueda parecer un supuesto razonable, es claro que en este caso resultaba totalmente inapropiado: los responsables de la cooperación española hicieron todo lo posible por que el CAD viese y oyese solamente aquello que interesaba. También fue la cooperación española en Honduras la que fijó la agenda de trabajo del equipo de evaluación, si bien en este caso con un criterio de convocatoria menos sectario. No obstante, el hecho de que los evaluadores no hablasen castellano dificultó la riqueza de las reuniones de trabajo con las contrapartes: otro de los problemas del proceder del CAD..."* (J. A. Alonso, 2003: 59)

Este ejemplo y el ya documentado de la entidad sociosanitaria, redundan en la utilidad del tratamiento de la evaluación como objeto de estigma, a la identificación de recelos o miedos casi ancestrales hacia la evaluación, que justifican sobradamente la introducción de la teoría goffmaniana de la evaluación. El promotor que tiene poder

para ello, puede reconvertir ese miedo o ese recelo en una potencialidad, incidiendo en el evaluador o grupo evaluador para que la evaluación produzca unos resultados a su medida (como en el ejemplo del CAD).

Pero los ejemplos palmarios no he de buscarlos en fuentes secundarias. El co-director de esta tesis me ha recomendado expresamente utilizar, con valor casi probatorio las dos negativas obtenidas por el doctorando para incluir en el documento final de tesis dos experiencias evaluativas en las que participó. Para todos los ejemplos presentados en detalle cuento con la autorización expresa de las entidades protagonistas (CLA, Claver...). Sin embargo, en el caso de la evaluación de la entidad sociosanitaria y de la evaluación de proyectos de desarrollo gestionados como técnico de una oficina técnica de cooperación, se solicitó el permiso escrito explícito para reproducir parcialmente el diseño y para emplear datos reales extraídos del análisis de la realidad para elaborar el enfoque de evaluación, respectivamente. Las solicitudes fueron denegadas en ambos casos.

Ahí es donde atribuyo poder probatorio, la teorización del miedo a la evaluación y de los recelos que puede provocar la actividad evaluativa en sí misma cobra sentido práctico y se retroalimenta en él. La evaluación no es percibida como una actividad transparente con la que colaborar para su perfeccionamiento. Puntúa una realidad, y esa realidad informativa no tiene porqué salir de los círculos decisorios organizativos. En cualquier caso, sólo añadir que la petición expresa únicamente solicitaba permiso para utilizar aportaciones del diseño, no para reproducir resultados de la diagnosis evaluativa.

Las ausencias, aportan a las conclusiones tanto como las presencias, y esto es explicativo en sí mismo y ponen en entredicho las posibilidades de un cultura evaluativa.

Acerca de las paradojas de la reflexividad en evaluación.-

El carácter reflexivo de la evaluación, recomienda contextualizar las *paradojas de la reflexividad* de la evaluación; ya se ha indicado que "paradojas" no equivale, en absoluto, a contradicciones (en el sentido científico-occidental) ni a irracionalidad; son importantes y constituyentes para este método de indagación científica. La reflexividad evaluador-evaluados incide de modo determinante en la definición de la situación del proceso evaluador y en los cambios que en ella se produzcan. En principio, cualquier evaluación suele provocar incertidumbre (remito al ensayo de teoría pragmática goffmaniana del proceso evaluador) fruto de la relación entre las situaciones y las definiciones sociales, entre el evaluador y los evaluados.

Prácticamente ninguna acción investigadora, en un contexto social, es neutra o inocua. Mi experiencia investigadora me ha proveído de multitud de ejemplos y situaciones. En todas las reproducidas aquí, se ha tratado de explicitar los efectos de esta acción reflexiva, como otro de los ejes básicos de la estrategia de afrontamiento del proceso investigador, especialmente en aquellas donde se ha hecho efectiva la devolución de resultados evaluativos.

Las consecuencias de las recepciones de la devolución de información evaluativa e investigadora, también son reflexivas. Esos efectos han sido teorizados y ayudan a afrontar la paradoja de la reflexividad y la cuestión de los valores y la neutralidad en evaluación y en investigación social. Se aplica hasta las últimas consecuencias el paradigma de la reflexividad, la teoría de la realidad social, el evaluador reflexivo facilitador de conocimiento, la acción social como materia prima sobre la que se emiten juicios evaluativos, etc.

TIPOS DE PARADOJAS (PARADIGMA DE LA REFLEXIVIDAD) (Ramos, 1993)

TIPO DE PARADOJA	CARACTERIZACIÓN	**LECTURA PARA LA ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO EN INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EVALUACIÓN**
A) PARADOJAS REFLEXIVAS	DEF: "expectativas sobre estados futuros que pueden incidir sobre aquello que profetizamos, modificándolo o consolidándolo" (Ramos, 1993: 440) **ACCIÓN REFLEXIVA**: "aquello que media entre profecía y estado final" **TEOREMA DE THOMAS**: "si los individuos definen situaciones como reales, son reales en sus consecuencias" / **CONTRATEOREMA**: "aunque los hombres no definan las situaciones reales como reales, éstas siguen, sin embargo, siendo reales en sus consecuencias" (Ramos, 1993: 440)	En sus experiencias comunicativas, los actores incorporan definiciones de la situación (vuelcan reflexividad sobre realidades sociales en proceso, en gestación). (**eval. entidad sociosanitaria)** Gran importancia del sentido de las puntuaciones de las profecías (autorreferencia -confirmatoria- o negación medios para -frustrarla-) sobre el proceso investigador o evaluador (contextos más o menos cerrados a la información, difusión de informes, distribución social del conocimiento)
a1) profecías autocumplidas	"se cumplen a sí mismas" (hipocondríacos, psicosomatización de enfermendades"	Predicciones, diagnósticos erróneos asumidos como acertados, son reales en sus efectos
a2) profecías suicidas	"predicciones públicas de futuros se convierten en nuevos elementos de la situación que cambian el curso de la acción"	La evaluación, la investigación, aceleran o desmovilizan este tipo de proyectos **(i.a.p)**
B) ACCIÓN REFLEXIVA	DEF. "predicciones, expectativa sobre estados futuros de cosas, que preinterpretan el mundo y que el actor corrobora o sustituye en la práctica"	En la práctica, los actores de la evaluación corroboran o sustituyen según encajen o no en sus esquemas cognitivos, en sus presupuestos
B1) autoconsciente	"se pregunta por los propios presupuestos, quiere hacerse transparente a sí mismo"	Investigación social de 2º orden (evaluación), desdoblamiento reflexivo, autovigilar las consecuencias de la propia acción para incorporar activamente los resultados (**evaluación - - intervención)**
B2) autorreferente	"aplicarse la propia medicina; predicar no es igual que dar trigo" acción reflexiva que aplica sobre sí misma los procedimientos que suele aplicar a objetos externos (Sociología de la Ciencia) con los que se relaciona"	Autoaplicarse el potencial crítico (meta-evaluación, Sociología de la Sociología). Aplicar estrategias de afrontamiento y evaluar el grado de cumplimiento

B3) constitutiva o inmediata	"toda sociedad tiene un carácter preinterpretado -Etnometodología-"	"La situación que los actores producen se incorpora a la situación misma además de ser punto de partida de las interpretaciones" (Ramos, 1993: 443) Incorporación consciente de los conocimientos producidos en evaluación e investigación y de las conductas o acciones que encajan (conexión comunicativa ciencia-etnociencia, sujetos y objetos de conocimiento) **CLA, i.a.p...**
C) CONSECUENCIAS NO INTENCIONALES DE LA ACCIÓN (**)	DEFINICIÓN: modifican los estados futuros de cosas de la acción intencional reflexiva. Actos y consecuencias efectivamente realizados no coinciden con las intenciones en su origen (efectos perversos, no deseados)	Alternativas en evaluación: en cuanto al propósito, distintos actores pueden ser partidarios o no de su realización (evaluación querida o no querida); respecto a la previsión, esos mismos actores pueden asistir al ejercicio evaluativo como una actividad prevista e imprevista. Del cruce de propósito y previsión surgen cuatro cuadrantes (**)
D) PARADOJAS PRAGMÁTICAS[37]	Paradojas sociales[38] "...Las **paradojas de interacción** se dan obviamente en contextos interactivos calificados espacio-temporalmente por la co-presencia de los interactuantes..." (Ramos, 1993) Evaluación organizativa, provoca cumplimientos e incumplimientos de reglas institucionales (juegos de contraintencionalidad) Existencia de normas (formales e informales), cumplidas o burladas, asumidas cognitivamente o rechazas (no pasan de ser normativas)	Movilización del investigador. Evaluación en contextos relacionales, interactivos en espacios y tiempos sociales "...las **paradojas organizacionales** se dan en el seno de sistemas sociales que formalizan criterios de pertenencia (membresía[39]) y reglas estrictas de actuación..." "...las **paradojas societales** se producen en el seno de sistemas más amplios, de la sociedad entendida como EL CONJUNTO DE TODAS LAS COMUNICACIONES POSIBLES..." (Ramos, 1993)

[37] Concepto introducido por la Escuela de Palo Alto.

[38] Paradojas de orden social: el ejemplo más común es la hipótesis de las "manos ocultas" (la mano invisible del mercado); la paradoja de Mandeville responde a esta misma categoría: en "Vicios privados, virtudes públicas" sostiene que el beneficio privado repercute a largo plazo en el beneficio del mercado, puesto que la envidia, el oportunismo y los códigos de honor constituyen el cemento de la sociedad y las motivaciones humanas básicas;

[39] Las organizaciones sociales son evaluadas como sistemas sociales. La evaluación del CLA ha facilitado ejemplos de este tipo de paradojas.

La evaluación busca valorar una realidad o asegurar la validez, el acierto, el cumplimiento de objetivos -desde la planificación estratégica-, la coherencia, la viabilidad, etc., mientras problematiza y modifica esa realidad, la evaluación modifica la definición de la situación considerada como real por los actores, no es neutra ni produce efectos placebo. Las circunstancias en que se realice la evaluación se reflejan en sus resultados y en el tipo de evaluación aplicable.

C) CONSECUENCIAS NO INTENCIONALES DE LA ACCIÓN (**)		*PREVISIÓN*	
		PREVISTA	NO PREVISTA
PROPÓSITO	QUERIDA	*Evaluación patrocinada y conocida* (CLA)	*Evaluación no difundida* (Claver)
	NO QUERIDA	*Evaluación escondida y no deseada* (entidad sociosanitaria)	*Evaluación escondida* (diseño cuasiexperimental)

Expresado de otro modo, la evaluación y la investigación sociales actúan bajo presupuestos de deseabilidad y de previsibilidad.

DESEABILIDAD Y PREVISIBILIDAD DE LAS CONSECUENCIAS REFLEXIVAS

Reflexividad de...		*PREVISIBLE*	
		(+)	**(-)**
• teoría social [I] • Investigación social (situación no cotidiana, artificial, pseudo-experimental) [II] • Evaluación [III]	**(+)** **DESEABLE** (valores *sobre los que se teoriza, se elaboran criterios evaluativos, etc.)* **(-)**	*Deseable y previsible* *(socialmente deseable: filántropo común)*	*Deseable e imprevisible* *(sorpresa agradable)*
		Indeseable y previsible *(espera del desenlace fatal)* **teoría marxista (frustración ante el capitalismo)**	Indeseable e imprevisible *(diagnóstico trágico)* **teoría weberiana (racionalidad del capitalismo)**

La reflexividad de la teoría marxista es mucho mayor de la que su autor pudo prever e incluso quienes se harían eco de ella. El diagnóstico que establece sobre las consecuencias de la aplicación del modo de producción capitalista resulta indeseable desde su perspectiva, por sus consecuencias de explotación y alienación; respecto a la dirección de su utilización, buscando revertir la situación hacia la dictadura del proletariado, pone en alerta a los partidarios del capitalismo sobre cómo gestionar las posibles reacciones que busquen socavar el modo de producción. Paradójicamente, puede considerarse que desmoviliza a los actores para los que está orientada y moviliza a aquellos contra los que se teoriza ("soldado avisado no muere en guerra").

Otro ejemplo de carácter eminentemente evaluativo se encuentra en las evaluaciones de impacto medioambiental. Los resultados de las evaluaciones del efecto invernadero o de cualquier otro efecto contaminante de la acción antrópica, pueden llevar a introducir modificaciones en esa acción, aunque solo sea por *egoísmo ilustrado*, pero también moviliza a los defensores de la reversibilidad de esos impactos para producir sus propios informes evaluativos que niegan la conexión entre, por ejemplo, la emisión de CO_2 y el calentamiento global del planeta y justifican el incumplimiento *sine die* de las moratorias firmadas.

Descendiendo de nuevo a la lectura de mis diseños micro, la puntuación de la definición de la situación como previsible o imprevisible (por una parte) o como deseable o indeseable, por otra, en contextos evaluativos, lleva a plantear inmediatamente la pregunta: ¿previsible o imprevisible, deseable o indeseable, para quién o quiénes?

a) Para el actor: según la información disponible, el actor individual o grupal tomará decisiones sobre cómo acometer la acción o cómo orientar su discurso como participante en un proceso evaluador;

b) Para el observador / investigador / evaluador (científico social), que construye diagnósticos, realiza previsiones y que produce información con potencialidades para orientar la acción.

Esta cuestión es fundamental y no puede ser pasada por alto en materia de investigación social o evaluación. Como toda comunicación personal o social -estoy con Pablo Navarro- deja huella sobre la realidad; si no la deja, como le ocurre en el caso de la investigación social, es ficticia, trabaja con un objeto inexistente y artificial.

La evaluación es una interacción simple, social (a menos que se trate de evaluaciones verticales escondidas), que genera expectativas sobre actitudes, acciones y motivaciones cruzadas entre interactuantes. Provoca una doble reflexión, teleológica, que piensa en los resultados de la acción, y social, que piensa en el otro, en la acción ajena como respuesta a la propia. El evaluador, a menos que se aísle del contexto, sabe que su acción provoca reacciones; los evaluados sienten que sus acciones provocan reacciones y son sometidas a juicios evaluativos que no controlan. Si la comunicación es fluida, la evaluación aparece como una interacción social completa, en la que evaluador y evaluados se ponen en el lugar del otro y viceversa, en sucesivas construcciones y reconstrucciones de la realidad de referencia para ambos.

El cuadro siguiente sistematiza algunas de las repercusiones de la reflexividad sobre las prácticas evaluativas, a lo largo del ciclo completo del proceso evaluativo, desde la perspectiva más vertical hasta el poder de puntuación sobre la realidad y sobre el proceso evaluativo de los protagonistas. En cierta forma, sistematiza las aportaciones de la teoría goffmaniana de la interacción evaluador-evaluados o sujetos-objetos en contextos evaluativos, con la presentación de un abanico teórico de alternativas posibles.

BATERÍA DE REFLEXIVIDADES POSIBLES EN LA INTERACCIÓN ACTOR /OBSERVADOR Y EVALUADOR/EVALUADOS

ACCIONES RECÍPROCAS EVALUADOR /EVALUADOS	CONCIENCIA Y TIPO DE INVESTIGACIÓN / EVALUACIÓN	TIPO DE EXPECTATIVA	TIPO DE INTERACCIÓN	TIPO DE REFLEXIVIDAD	EJEMPLOS DOCUMENTADOS devolución / retroaliementación
1 CADA UNO SE VE A SÍ MISMO	*no existe conciencia* *1er orden* *(investigación opaca)* *sin comunicación*	*cada actor por su lado (intereses divergentes) no se espera nada del otro (endogámico)*	*ausencia de interacción (absorción) inercia, lo instituido*	*¿no existe reflexividad? (se soslaya)*	Inicio evaluación e intervención psicosocial (Futuro Mujer)
2 UNO SE VE VIENDO	*autoconciencia (sujeto investigador objetivador de un objeto exterior)*	*cada uno espera algo de sí mismo (intereses cruzados, desequilibrio de acciones)*	*interacción automática*	*auto-rreflexividad de la acción*	Evaluación Claver (sin devolución de información)
3 UNO SE VE VIENDO A OTRO	*conciencia del otro (objeto con capacidad de comunicación social reconocida)*	*espero algo del otro*	*interacción social simple*	*auto-rreflexividad de la acción social* cada uno su razón	Evaluación entidad sociosanitaria
4 UNO SE VE VIENDO A OTRO QUE LE VE	*conciencia de la conciencia del otro sobre mí (2º orden: evaluación e investigación reflexiva[40])*	*cada uno sabe lo que el otro espera de mí (i.a.p., evaluación participativa)*	*interacción social reflexiva*	*hetero-rreflexividad*	‘ ‘ y Fase final evaluación e intervención psicosocial
5 UNO SE VE VIENDO A OTRO QUE LE VE VIÉNDOLE	*autoconciencia refleja, estrategias cruzadas (2º orden: contextos investigadores abiertos) i.a.p., evaluación participativa*	*cada uno sé lo que el otro cree que espero de él (potencialidad de transparencia)*	*(meta) interacciones hiperreflexivas*	*hiper-reflexividad* circulación de información	*Eval. participativa* i.a.p., evaluaciones ex-ante *poder de puntuación*

Elaboración propia desde una adaptación de Lamo de Espinosa, 1993: 407

[40] Holograma social.

La reflexividad existe en cada uno de los cinco tipos de acciones; otra cuestión es cómo se afronta desde cada una de ellas. De la acción 1 hasta la 3 la investigación o la evaluación se apoyan en una concepción separada de la relación sujeto-objeto de conocimiento, se actúa como si la realidad que el evaluador trabaja pudiese estar a su disposición independientemente de la acción de los "objetos" estudiados; el reverso es el distanciamiento indiferente de los observados hacia los observadores y hacia el proceso evaluativo mismo. A partir de la acción 4, al menos teóricamente, la distancia sujeto-objeto de conocimiento se reduce. Las estrategias de afrontamiento de la investigación y de la evaluación tratan de "optimizar" el tratamiento de las reflexividades que se van incorporando, de las "interferencias" comunicativas que se producen en los procesos investigadores, sin que esto implique asumir, de modo ingenuo, que en la práctica evaluativa estas posibilidades teóricas se materialicen de manera calcada. La participación, la comunicación perfecta, la democratización horizontal, la renuncia voluntaria del evaluador a sus atribuciones de experto pueden ser tan "deseables" como difícilmente constatables en las prácticas evaluativas.

El concepto de "partes interesadas" -que ya ha aparecido en el discurso- está interrelacionado con otro que también lo ha hecho, los "juicios de valor". En la evaluación de un programa los usuarios, los políticos, los técnicos o los administradores muestran un interés de sobras justificado; a su vez, el que estos actores hagan valer sus intereses va a proporcionar al investigador un indicador clave de la adecuación y de la optimización de los indicadores a emplear, de los métodos de recogida de información más adecuados, etc. El investigador debe pulsar esa lucha de presiones entre los distintos intereses que confluyen en la evaluación; esta acción evaluativa constituye una especie de "vuelta de tuerca" (que fuerza el tratamiento teórico) sobre el evaluador, que le permite identificarse con las cualidades peculiares

del objeto evaluado en cuestión y, en consecuencia, optar por las técnicas que para esas circunstancias le dicten su experiencia y sus conocimientos[41].

Esta cuestión vuelve a incidir en el tan debatido tema de la participación. Me interesa -apoyándome en Alvira- indicar que este aspecto es decisivo para que los resultados de la evaluación no sólo sean utilizables sino útiles[42]; cuando se habla de participación no se está enfatizando en hacer una concesión a las partes interesadas "cara a la galería", como prácticamente cualquier otro aspecto sobre el que parece existir un consenso casi universal, se corre el riesgo de convertirlo en un elemento más simbólico que de utilización real; merecen ser destacados, por tanto, los debates sobre la forma y el grado de participación de las partes interesadas en la evaluación. Nos encontramos ante un debate afortunadamente abierto del que me haré eco y en el que tomaré postura estratégica y aplicada.

El riesgo de sacralizar eslóganes y propósitos como si fuesen prácticas consolidadas es muy alto, pero en este caso, no es real en sus consecuencias.

Otra adaptación de un cuadro de Lamo de Espinosa (Lamo de Espinosa, 1993, 417) nos ayudará a sistematizar y contextualizar estos procesos tal y como se han desarrollado en la práctica evaluativa.

[41] Y en el caso de evaluaciones participativas, las partes interesadas.
[42] Es el reto de la utilidad social.

PROCESO DE PONERSE EN LUGAR DEL OTRO (EVALUADOS SOBRE EVALUADORES Y VICEVERSA -retorno infinito de consideraciones mutuas-)		
NIVEL Y GRADO DE COMPRENSIÓN	*NIVEL Y GRADO DE CONOCIMIENTO*	*IMPACTO SOBRE LA EVALUACIÓN*
Genérica	Cada uno sabe que hay "otros" y realiza atribuciones sobre sus acciones, intenciones y pensamientos	Imperceptible
Específica	Se busca conocer "ese" otro	Evaluación contextual
	Se conoce que ese "otro" conoce cosas sobre mí	Evaluación reflexiva

Las paradojas reflexivas y la reflexividad constituyen nuestras reglas del juego, nuestra materia prima, para identificar y afrontar las paradojas del conocimiento. Se plantean en la práctica evaluativa, en este caso las consecuencias no intencionales de la acción[43]. El proceso de la evaluación o de investigación no se produce en las mismas condiciones sea cual sea la información de la que disponen los actores sociales participantes[44] (informantes generalmente), ni según se distribuyan las actitudes favorables o desfavorables a la realización de la evaluación entre esos actores. La disponibilidad o la reactividad absoluta son los extremos de un continuo sobre el que pueden encontrarse toda una serie de posicionamientos intermedios que el evaluador no puede disolver. Esos posicionamientos varían entre actores participantes e incluso entre un mismo actor a lo largo del proceso (desde el descrédito más absoluto hasta la confianza en el proceso evaluativo, incluso, en apenas mes y medio), como en el caso del personal remunerado o voluntario de diversos departamentos de la entidad sociosanitaria, según evolucionaban sus atribuciones sobre el rol del evaluador y de sus posibles aportaciones al proceso evaluativo.

[43] Análoga a la hipótesis de consecuencias no intencionales para explicar la articulación de los niveles micro-macro recogida por Cicourel.

[44] Que tampoco suele ser homogénea, ni en un clima de circulación perfecta de la información.

En un número notable de casos, la investigación y la evaluación son queridas por el evaluador (como es evidente) y por los patrocinadores o promotores (con alguna motivación especial en el proceso). Sin embargo, la evaluación carecería de sentido de contar únicamente con la acción de evaluador (contratado) y promotores (grupo contratante), aunque en la práctica, esta sea una realidad de facto, es decir, realizar investigaciones imprevistas y, no queridas (indiferentes) por los actores sociales investigados. Las reflexividades resultantes son muy diversas y dependen de la información disponible, del bagaje de experiencias de las partes "interesadas", de la presencia o ausencia de cultura de la investigación o de la evaluación en cada contexto sometido a estudio, pero también de las concepciones previas de los investigadores y de las estrategias de afrontamiento que pongan en práctica en cada oportunidad, adaptadas, homogéneas, creativas o estándar.

La necesidad de una *cultura de la evaluación* vuelve a aparecer, plenamente transparente ante las dificultades, a las relaciones de poder, a las correlaciones de fuerzas, que tiene en las paradojas reflexivas y en la adaptación de la teoría goffmaniana de la evaluación un punto de apoyo sólido y que puede reforzarse con sucesivas aportaciones contrastadas con experiencias evaluativas reales.

> *"...La jerarquía puede ser manifiesta o estar disimulada... la única solución del teorema es que exista un individuo que sea amigo de todos los otros*[45]*: polo de subjetivación, confesor, psicoanalista, líder..."* (J. Ibáñez, 1985: 196)

Para que este individuo-facilitador pueda actuar reflexivamente en general, precisa de una consolidación disciplinaria de la cultura de la evaluación que haga posible su inmersión comunicativa. En cada contexto, depende de la habilidad del evaluador y de la colaboración de los actores comunicativos (partes interesadas).

---

[45] Es lo que denominamos facilitador de conocimiento, que es metáfora del evaluador y del investigador social. La i.a.p. recogida en el trabajo de campo y algunos de los diseños evaluativos son ejemplos en los que el investigador ha tratado de cumplir con este papel.

Así, los resultados o efectos atribuibles a la evaluación son considerados como importantes y significativos para los procesos. La evaluación de resultados y efectos convive con la evaluación del proceso, con el fin de optimizar e incrementar la utilidad social de la evaluación, desde una perspectiva participativa y democrática que incorpora horizontalmente todos los sectores implicados (Gómez i Serra cita los patrocinadores, evaluadores, gestores, profesionales, usuarios o destinatarios, colectividad) que fomente la negociación y el diálogo entre colectivos[46].

Acerca de la relación sujeto-objeto de conocimiento en evaluación.-

En varias fases de los procesos evaluativos, el evaluador puede pararse a pensar, ¿estoy adoptando el mejor posicionamiento como observador, el que mejor favorece el tratamiento ecuánime?; de "aquello que me dicen" ¿qué debo hacer? ¿asumir una puntuación ideológica explícita como juez e incluso como juez y parte?

Cuando el contexto y los promotores de la evaluación lo permiten, la introducción de dinámicas de devolución para reducir la distancia sujeto/objeto, evaluación interna/externa son recomendables. D.L. Peck[47] en un artículo de 1986 se preocupa el autor evaluación interna de programas y sus aspectos o perspectivas en investigación aplicada en comparación, claro está, con la evaluación externa. Baste para justificar el interés por las potencialidades y debilidades de los evaluadores internos y externos el hecho de que este tipo de factores afecta directamente a la evaluación objetiva del programa (el problema de la premura de tiempo, o el carácter difuso de los límites en las necesidades burocráticas y las evaluaciones objetivas del programa).

La conclusión (goffmaniana) a la que llegan tanto Peck como Rubin es que...

[46] La I.A.P. y los P.A.I. (Programas de Acción Integral) responden a esta misma lógica.
[47] PECK, D.L. (1986) 73-87.

> *"...las restricciones organizativas encubren frecuentemente a las evaluaciones internas, y la identificación de evaluaciones de programas objetivas es una tarea, cuando menos, difícil. Por otra parte, hay razones prácticas por las que esta situación existe. Para justificar su frecuente existencia en el interior de las organizaciones, el equipo evaluador tiende a estar más preocupado por mantener una buena impresión ante la dirección y en satisfacer las necesidades de los programas oficiales..."* (Peck, 1986: 74)

Es decir, la evaluación interna tiene serias limitaciones, pero de éstas tampoco escapa la evaluación externa; cualquier investigador trata de "agradar" de una forma consciente o inconsciente al grupo al que presta sus servicios. Por todo ello, la preocupación esencial debe ir más allá de si es más adecuada la utilización de evaluadores internos o externos en cada caso, y centrarse en asegurar la efectividad de los programas de servicios sociales.

Según un esquema tradicional de evaluación, la idea vendría a ser la recomendación de aislamiento total del evaluador respecto del programa hasta el momento de recolección de los datos sobre la aplicación del mismo, para ganar en credibilidad. Llegado el momento debe hacer mediciones, conducir sus observaciones, entrevistar, etc. Sin embargo, el aislamiento del evaluador respecto del programa es muy fácil de predicar pero muy difícil de cumplir, e incluso, desde una perspectiva evaluativa, no esta nada claro que siempre sea lo más deseable.

¿Por qué razón intrínseca desconocida un observador participante completo, un protagonista privilegiado de la realidad ahora evaluable y del proceso seguido tiene que ser despreciado y relegado cual "apestoso" contaminado por su implicación, su mayor o menor apasionamiento en el objeto evaluables? Todo esto ha de ser tenido en cuenta, traído al primer plano, pero no escondido bajo la alfombra. Volvemos a la cuestión del afrontamiento o no de la cuestión de los valores y a la distancia entre el objeto evaluable y el evaluador.

Personalmente añadiría, que puede resultar mucho más efectivo, y si se quiere económico, que el evaluador se familiarice con el programa, con la comunidad y con el mayor volumen de información relevante sobre ambas (o cualquier otro objeto evaluable), cuanto antes mejor; eso sí, debe evitar que su conocimiento de esta información interceda en el desarrollo del proceso -siempre y cuando no sea precisamente el objetivo de la evaluación, la transformación de la realidad con la ejecución y el seguimiento evaluativos-, de ocurrir así, la evaluación perdería sus atributos característicos. El problema es el mismo que plantean discusiones metodológicas sobre la utilidad de realizar mediciones u observaciones preprograma y posprograma con los mismos grupos de sujetos, si se introducen o no grupos de control, etc., desde la perspectiva experimental o cuasi-experimental.

Para apoyar estos argumentos de mis prácticas locales con realidades "macro" de la disciplina, las dificultades para producir evaluaciones sumativas objetivas han sido sistematizadas por Herman:

1. Muchos evaluadores sólo son reclamados para mejorar el objeto de evaluación y para escribir un informe resumen. En consecuencia, como regla general, los evaluadores evalúan realidades con las que les unen intereses personales o con las que han establecido relaciones, razones ambas que comprometen seriamente su objetividad, para los puristas.

2. El evaluador está en plantilla, en nómina y desea seguir participando en futuras evaluaciones; se introduce con ello un grave sesgo pues, el evaluador, como humano, se dejará llevar por la alabanza y el elogio hacia el objeto evaluado para agradar a la dirección y garantizarse evaluaciones posteriores.

3. Cada vez que se evalúa un objeto patrocinado y promovido institucionalmente se está poniendo a prueba el prestigio de la fundación o del

departamento gestor implicado; un resultado negativo -una evaluación desfavorable- puede tener resultados altamente negativos para la institución. La reacción lógica es el aumento de las reticencias de las distintas administraciones a que sus políticas, programas, etc., estén sujetas a evaluación. La teoría goffmaniana así lo visualiza.

4. Puede ocurrir que se establezcan lazos de simpatía o confianza entre el evaluador y los responsables del objeto evaluado; de ocurrir, la validez de los datos obtenidos en las entrevistas, debe ser puesta en serias dudas, o contrastados intersubjetivamente.

5. Añadiré otra causa que a mi modo de ver introduce dificultad; se trata de percibir la evaluación y a los evaluadores como una especie de empresas que, para su subsistencia, dependen de las contratas que obtengan de las instituciones públicas, pero también del sector privado; surgirá una competencia entre evaluadores que, puede hacer mejorar su preparación, su profesionalidad y, en consecuencia, la calidad de la evaluación, pero, también puede sentar las bases para que aquel evaluador que obtiene la "contrata" busque preferentemente agradar a los administradores del programa, siendo la calidad de la evaluación la gran perjudicada. Las lealtades divididas y manifiestamente encubiertas, los intereses y alegaciones personales pueden dar lugar a dilemas significativos. Es, en última instancia, cuestión de los evaluadores preguntarse dónde, cómo y en qué se encuentran empleados y plantearse la necesidad de encontrar caminos alternativos que permitan mantener la integridad, la objetividad y un sentido apropiado de diferenciación cognitiva.

Una vez más, la práctica ha mostrado que la frontera entre el evaluador formativo y el sumativo es difusa, y con frecuencia, el evaluador ha de compaginar el trabajo próximo a los administradores del programa para mejorarlo -sus operaciones- con una perspectiva sumativa, evaluando si los resultados del programa son

económicamente asumibles -los resultados finales compensan el desembolso económico-.

El debate global aconseja combinar ambos tipos de evaluaciones ("cuatro ojos ven más que dos"), reconocer las limitaciones de cada uno de ellos e investigar sobre ellas.

La i.a.p constituye un ejemplo en el que la definición de objetivos de diversos actores para ser volcados en el proceso de investigación-acción se complementa con la triangulación de grabaciones sonoras de reuniones de planificación y toma de decisiones investigadoras sobre el modelo de análisis del grupo investigador y el análisis del discurso con las transcripciones, estudiando los cambios, el proceso, a ser posible, con el grupo de colaboradores estables y con otros actores protagonistas del proceso de construcción comunicativa de la realidad.

Estas prácticas de investigación sociocrítica, busca remover inercias y bloqueos, transformar al tiempo que se investiga y se alimenta informativamente los procesos, incluso aprovechando actividades de capacitación para jóvenes asociados que se convierten en dinámica de análisis con la realización de entrevistas fotográficas y de rutas orales, para evaluar el grado de eficiencia comunicativa lograda por los diseñadores de un centro municipal de recursos para la juventud (ubicación, distribución de espacios, recursos, logo, folletos, percepción o no de la oferta como específicamente juvenil). Fue el caso del Curso de Técnicas de Sociología Visual aplicadas a la participación realizado en colaboración con el Taller de Antropología Visual del Dpto. de Antropología Social de la UCM.

Esto no significa estigmatizar el lugar que sin duda existe para la evaluación externa[48]. Es más, en algunas de mis experiencias evaluativas, las buenas intenciones

[48] En Claver puntúa el evaluador, con criterios responsabilidad última del evaluador-experto.

iniciales para reducir la distancia se acabaron convirtiendo en evaluaciones externas, desde posicionamientos más cercanos a los del evaluador absoluto que a los del reflexivo. En el caso de la evaluación "participativa" del CLA, los objetivos conducían a la evaluación reflexiva; pero la definición de la situación de la evaluación derivó (los flujos comunicativos especialmente entre el evaluador y el grupo directivo) hacia el evaluador absoluto, con dosis de evaluador relativo, mixto que conversa para no imponer los criterios, pero que no logra que los criterios sean definidos participativamente por las partes interesadas y tampoco desarrolla el ciclo en cuanto a la devolución de resultados más allá del informe escrito de evaluación.

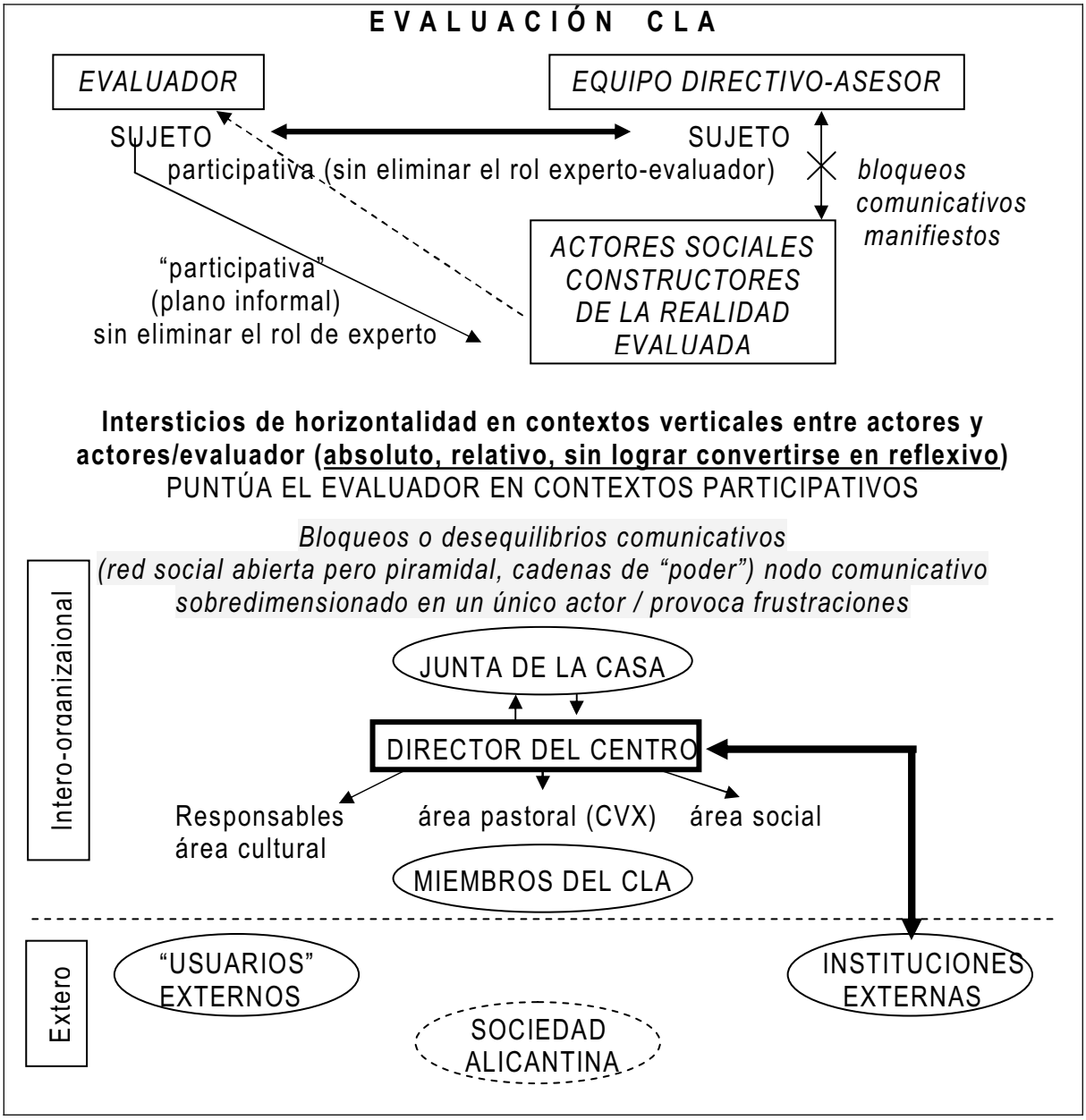
Las posibilidades teorizables se resumen en:

E V A L U A C I Ó N

Paradigma positivista-tecnológico (objetivo, evalúa pesos, distribuye)	1) *evaluador externo*: evaluador-observador absoluto, se sitúa fuera del sistema sin tenerlo en cuenta (sin "contaminarse" subjetivamente) **paradigma de la objetividad** paradigma clásico (institucionalizado e internalizado) evaluación absoluta
	2) *evaluador relativo*: se sitúa fuera del sistema pero relativo lo tiene en cuenta asume que son posibles otros observadores
Paradigma reflexivo-holográfico (evaluación comunicativa)	3) *evaluador reflexivo*: se sitúa dentro del sistema y da cuenta de cómo evaluador y realidad evaluada se modifican mutuamente. Objeto evaluativo en constitución, generativo en proceso (perspectiva dialéctica/sociocrítica) **paradigma de la reflexividad**

El cuadro resumen de los diseños evaluativos ya presentado, hacía referencia a las posiciones del evaluador como observador. Esa referencia se completa (ampliando la naturaleza observacional de los datos presentados) con la expresión gráfica, en forma de mapa, para cada diseño y objeto de evaluación, de las relaciones sujeto/objeto, evaluador/evaluado. Interpretado de otra forma, muestra los flujos

comunicativos favorecidos expresamente, interrumpidos o simplemente no introducidos[49]. Las puntuaciones que implican estructurar de este modo la realidad evaluativa asumen el punto de vista del observador, y persiguen cumplir con controles de segundo orden:



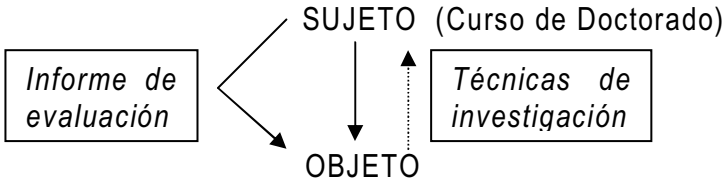
[49] Maíz, R. (1994), 213-214.

En el caso de la evaluación CLA el objetivo de la elaboración participativa de los criterios evaluativos y de la emisión, también participativa de juicios de valor, distinguiendo distintas percepciones y definiciones de la situación y acudiendo a los etnoevaluadores con expresiones en su propio lenguaje.

No obstante, el origen de la evaluación como demanda del grupo directivo (concretamente en una reunión nacional inter-centros de la provincia jesuítica de Aragón) y la participación de las personas con más experiencia en la Junta de la Casa en las dinámicas participativas, limitaron las potencializades participativas, más allá de las decisiones técnicas del diseño adoptadas por el evaluador. En origen la evaluación no fue una necesidad sentida por el Centro en su conjunto, cuestión que favoreció la verticalidad hacia abajo del proceso comunicativo.

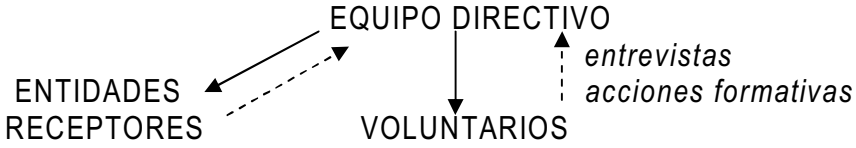
Esto se plasmó en la debilidad y en la parcialidad del proceso de devolución con documentos resumen para la discusión grupal (que tampoco fue mucho más allá de esas personas más comprometidas con el equipo directivo) y una convivencia de fin de semana en la que participó el evaluador), que incluso llevó a cuestionarme la colocación o no del apelativo “participativa” para esta evaluación. La red comunicativa se canaliza a través del director, dibujando una red desequilibrada, agravada aún más por la canalización de las relaciones comunicativas con cada área a través de una única persona responsable que reflejan la debilidad de la circulación de información, especialmente en la dirección base-cúpula.

EVALUACIÓN CLAVER



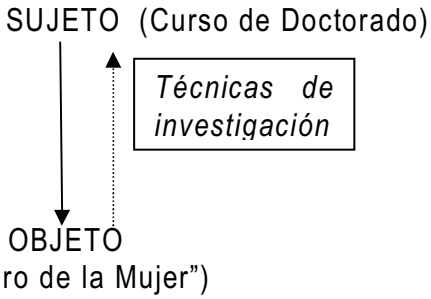
Contexto de comunicación vertical evaluador-organización / horizontalidad intra-organización (junta directiva-ejecutiva) / verticalidad organización-voluntarios (evaluador absoluto, ¿relativo?)

PUNTÚA EL EVALUADOR



EVALUACIÓN-INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

IVEI
Instituto Público de Estudios

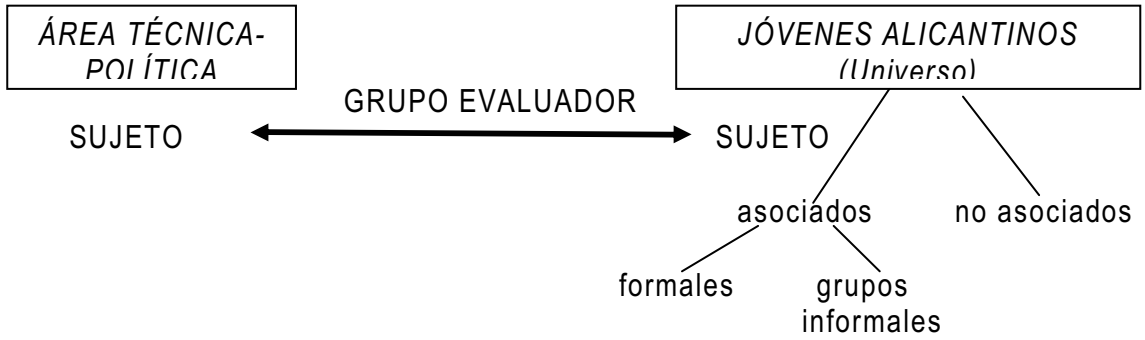


("Futuro de la Mujer")

Vertical evaluador /actores realidad evaluada

PUNTÚA EL EVALUADOR (afronta el 2º orden)

I.A.P. JUVENTUD

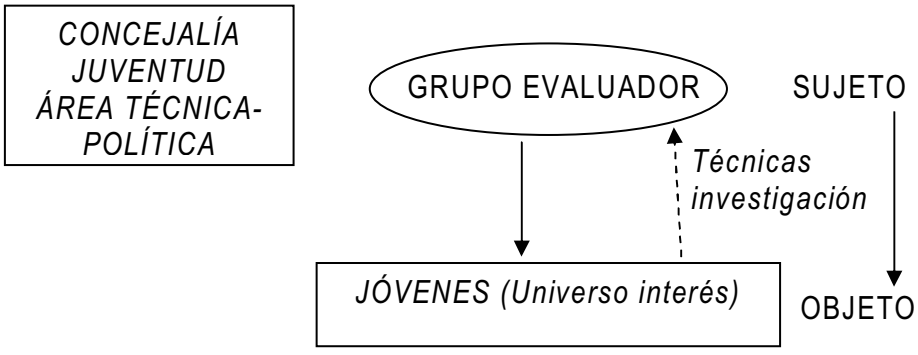


Horizontalidad (no exenta de bloqueos comunicativos, red abierta con rasgos de clientelar en algunos de sus flujos administración-asociados) <u>evaluador reflexivo</u>

PUNTÚAN "TODOS" LOS ACTORES COMUNICATIVOS.

Se amplía el número y la cualidad de los puntuadores (grupo estable de colaboradores voluntarios, dinámicas constantes de devolución, reintroducción de información en los análisis)

EVALUACIÓN EX-ANTE JUVENTUD (VILLENA)



Verticalidad (<u>evaluador relativo-absoluto)</u>

PUNTÚA EL GRUPO INVESTIGADOR

El hecho de plantearse este tipo de presentación supone pensar desde el segundo orden, aún más, cuando esta información se completa con la introducción de técnicas que favorecen la participación sujeto-sujeto, en contextos de incorporación y afrontamiento de los valores como objeto mismo de análisis evaluativo.

Desde el paradigma de la reflexividad se está alerta para explicitar los mecanismos de constitución del objeto de estudio por parte del sujeto de conocimiento, mientras para el paradigma de la objetividad pone el acento en un objeto constituido, independientemente de la acción de cualquier sujeto que persigue su conocimiento (es posible un conocimiento externo, neutro, que no modifique el objeto al investigarlo). El segundo paradigma responde a un pensamiento transitivo, piensa sencillamente el objeto, mientras el segundo lo hace a un pensamiento reflexivo, que piensa el pensamiento del sujeto sobre el sujeto, las realidades construidas comunicativamente y a través de acciones por los actores, añado yo.

Para cerrar este punto, en el caso de la evaluación como construcción de conocimiento, los paradigmas tienen expresión en:

a) *evaluación como puntuación* (paradigma de la reflexividad), puntuación constructiva, del sujeto en proceso, reflexiva-valorativa (indexical); el evaluador es reflexivo, y si no es posible, relativo (asume que hay otros puntos de vista, otras puntuaciones posibles); evaluación subjetiva, subjetivismo ideológico-valorativo, objeto reflexivo resultado de la acción objetivadora de un sujeto observador. La indexicalidad del proceso evaluativo es escenario privilegiado para probar distintas posibilidades de conocimiento del objeto por el sujeto. Es el caso de las evaluaciones libres de metas sobre juventud, de dos demandas político-técnicas similares, resultan dos diseños muy diferentes de trabajar la relación sujeto-objeto, que tienen que ver con

sistematizaciones, párrafos atrás, sobre el grado de interés y de compromiso de los sujetos hacia el proceso evaluativo, no siempre fácil de delimitar (léase el caso de la evaluación-intervención psicosocial con mujeres subempleadas) y con los ejemplos de estigmatizaciones, recelos, miedos y reticencias presentados.

El concepto de estigma contiene el modo en que la sociedad establece los medios y los significados de categorización de las personas, los atributos complementarios que se convierten en -actúan como- ordinarios y naturales para los miembros de las categorías. Y el investigador social (o el evaluador), persona, actor social forma parte de la realidad que investiga, es etiquetado multidireccionalmente según estereotipos -apoyados o no en prácticas observables-, con atribuciones que pueden convertir cualquier otro intento de salir del estigma en un diálogo de sordos. Como ejemplo, ya mencionado aquí, la realización de una evaluación organizacional como máximo responsable me permitió comprobar en primera persona el peso de las etiquetas que sucesivos protagonistas del proceso me otorgaban y la incidencia que éstas introducían en la información recopilada. Fue muy interesante cómo se transformaban las relaciones comunicacionales conforme los mismos actores iban procesando información sobre las distintas posiciones atribuidas a la persona del evaluador.

b) *evaluación como sintaxis* (paradigma de la objetividad), objetiva, externa (descontextualizada, que renuncia voluntariamente al contexto) desde la tradición analítica, que reproduce la epistemología de la distancia sujeto-objeto; el evaluador es absoluto; evaluación objetiva, objetivismo neutral sobre un objeto externo, cuantificable.

Aquello que cómo hipótesis y como tesis se planteaba, como conclusión se expresa: la evaluación afecta decisivamente a aquello que se pretende valorar. La evaluación reflexiva resulta ser, más que una medida objetiva y precisa de los logros, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas, sometidas a muchas influencias y condiciones que hay que manejar -evaluación de segundo orden, reflexividad-.

En consecuencia, si la evaluación es reflexiva, cuanto más cerca esté la evaluación de la actividad sobre la cual se pretende incidir o influir, más válida será, como contribución, no como simple juicio externo, objetivo, básico, distanciado en el tiempo y en el espacio[50]. La evaluación como puntuación, se desliza por una definición interpretativa.

Acerca de la definición de la evaluación y la pluralidad de paradigmas evaluativos.-

Además de lo ya indicado en estas conclusiones, remarcar que la definición de la situación en evaluación, reflexiva, indica que nuestra tarea es realizar representaciones, evaluamos haciendo ejercicios de reconstrucción, explicación, interpretación y puntuación de intenciones, actos, resultados, consecuencias, realizaciones en definitiva de la construcción comunicativa de la realidad social de los actores, aplicamos distintos modos de reconstruir y hacer la realidad evaluable, como proceso (formativo). Esta definición de la situación se ha pensado desde el segundo orden y dice mucho de las posibilidades de llegar a una definición de evaluación que resuma los ejemplos empíricos.

[50] Que también tiene su lugar, como otra modalidad de evaluación perfectamente válida, allí donde el objeto de evaluación, los objetivos y el contexto, lo recomiendan.

He practicado la pluralidad paradigmática en evaluación. Como evaluador, he construido, explicitado y practicado mi propia síntesis paradigmática como muestra de una concepción de la evaluación y del modo de retroalimentarla con la practica (trabajada con estrategias de afrontamiento). En ese proceso creativo de síntesis, he aprovechado los antecedentes y las aportaciones de diversas fuentes paradigmáticas son coherentes con definición teórica de la realidad y con la concepción del papel del evaluador y de los sujetos sociales, en lugar de practicar un reduccionismo etológico y compartimentalizado -refugiado en el paradigma, independientemente de la realidad evaluada, de su dinamismo y de sus transformaciones-.

No sólo no está vedado sino que ha resultado fructífero recrear nuevos matices de aproximación, sugeridos por la propia experiencia aplicada como evaluador, mientras, cualquier síntesis reduccionista de los modelos de referencia, imposibilita el desarrollo de las estrategias investigadoras y debilita la capacidad de acercamiento a la realidad.

Cualquier posicionamiento paradigmático (flexible[51]) se refleja en el tipo de técnicas, en el tipo de criterios de evaluación, en la finalidad de los resultados, en la consideración de los interlocutores como agentes o como objetos de evaluación, y en decisiones de ese estilo.

En toda esta cuestión de la síntesis paradigmática, sólida pero no inamovible, vuelvo a coincidir en la teoría y en la práctica con Gómez i Serra, especialmente en la exaltación de la flexibilidad ante los rasgos contextuales de la realidad de referencia. Los paradigmas pueden ser entendidos como estructuras dinámicas y abiertas, en lugar

[51] Como flexible ha sido la utilización de paradigmas evaluativos.

de estáticas y cerradas, porque deben estar sometidos a continua reelaboración y reconstrucción.

No encuentro contradicción o dicotomía intrínseca entre los paradigmas, a pesar de que parte de la comunidad científica parezca cómoda trabajando a contracorriente o contracontexto, especialmente porque ninguna aproximación conocida agota todas las posibilidades de análisis o de evaluación. El teorema de Burke nos recuerda que cada perspectiva, al iluminar una parte del objeto de conocimiento, obscurece muchas otras. Si disponemos de un sistema de iluminación potente pero inmóvil, fijo y con un horario inamovible de funcionamiento, nuestro conocimiento de la realidad no se beneficia del dinamismo que ofrece un sistema alógeno exento y de movimiento autónomo. Siguiendo la analogía, un paradigma, una combinación sintética de distintos paradigmas, conforman un modelo dinámico sujeto a evolución, si la realidad es realmente su objeto, constituyen formas diversas de análisis de la realidad, que ofrecen métodos adaptados de acercamiento a ella.

Un ejemplo de mi experiencia evaluativa se encuentra en el diseño positivista-tecnológico de la evaluación e intervención con mujeres asociadas subempleadas. Esa atribución paradigmática cuantitativa, que mide los hipotéticos efectos de la intervención, no está reñida con el carácter hermenéutico-interpretativo del instrumento mismo de intervención, una charla informativa que trata de introducir interrogantes en la definición de la situación identificada, a partir de técnicas de influencia social, por no hablar de la interpretación evaluativa final de los efectos de la intervención.

El paradigma experimental, cuantitativo, positivista-tecnológico no es incompatible con el segundo orden, con el hermenéutico-interpretativo (definición

reflexiva de la situación investigadora). He tenido la posibilidad de practicar formas variadas de evaluar (enfoques, modelos, métodos y casos), de investigar, de proponer, que han tenido a los actores sociales y no exclusivamente al investigador, como promotores. Este era uno de los objetivos identificado expresamente al principio del proceso, tratado también en el dominio metodológico (4A) y aquí incido en mis coincidencias con la perspectiva de Gómez i Serra allí avanzada.

SÍNTESIS PARADIGMÁTICA EVALUACIONES PRACTICADAS (adaptación desde de Gómez i Serra, 2000: 148)		
PARADIGMA POSITIVISTA	**PARADIG.INTERPRETATIVO**	**PARADIGMA CRÍTICO**
POTENCIALIDADES: -rigor metodológico -dominio de las técnicas en situaciones y problemas muy específicos, cuantificables LIMITACIONES: Ejemplo sobre cómo evaluar. Poco que decir sobre por qué y para qué, sobre el contexto subjetivo, sobre la ideología que aparece bajo la neutralidad de este paradigma	*POTENCIALIDADES* *No basta con facilitar la interpretación de la realidad* No sólo evaluamos la dimensión subjetiva (reconstrucción subjetiva de la realidad) Importancia de la dimensión interpretativa, comunicativa y relacional de los procesos *técnicas contextualizadas (implicaciones metodológicas)* Por qué y para qué evaluar Investigación de 2º orden	POTENCIALIDADES Evaluación como proceso democrático y participativo, con utilidad social y con potencial transformador + dimensión objetiva del contexto sociohistórico donde se produce la reconstrucción subjetiva (del paradigma interpretativo) *técnicas contextualizadas (implicaciones metodológicas)* Por qué y para qué evaluar Investigación de 2º orden

Del *paradigma positivista* -practicado en exclusividad- se deriva la evaluación objetiva, independiente de los sujetos implicados en el proceso evaluado, que observa la realidad objetiva y externa a los sujetos (del modo en que estos no pueden hacerlo, que les está vedado) y que emplea técnicas cuantitativas de producción de datos numéricos. Los diseños son experimentales, planificados y rígidos; no se adaptan a ninguna particularidad o peculiaridad contextual. En consecuencia, el evaluador ha de ser neutral para que la evaluación sea una actividad científica libre de valores y sin ningún tipo de implicación ética o ideológica.

A pesar de la tendencia de este paradigma a la exclusión dicotómica, de su tendencia al reduccionismo, los métodos, técnicas y planteamientos son útiles, aunque no los únicos válidos; la realidad no se agota ahí, además de posibilidades cuasi-experimentales, triangulables, hay otras alternativas.

El debate entre alternativas es el debate clave para la evaluación (planteado en términos de oposición dicotómica), entre el *carácter científico-neutral o ideológico-valorativo* de esta actividad de indagación. Este debate está conectado estrechamente a la teoría de la evaluación y la teoría de la realidad social, y tiene correspondencia con las "estaciones" metodológicas y prácticas, especialmente en la cuestión de los criterios evaluativos y los juicios de valor.

Los paradigmas hermenéutico-interpretativo y el sociocrítico se acercan al carácter ideológico-valorativo de la evaluación sin renunciar en absoluto al rigor científico, teórico y metodológico. El paradigma interpretativo se ha mostrado fundamental para comprender cómo definen la realidad los actores, en contextos cotidianos, evaluativos o investigadores, pero por sí sólo, se queda corta para identificar los entresijos de esa realidad, y aún más para alimentar su transformación

(tarea esta que sin duda compete a la evaluación). El paradigma sociocrítico aporta ese valor añadido que visualiza como provocar o favorecer los cambios, la acción social.

La definición de evaluación desde el paradigma interpretativo[52] es:

> *"...actividad científica subjetiva, en el sentido de no independiente de los significados otorgados por los diversos sujetos implicados, basada en la utilización de técnicas cualitativas de investigación, con el objetivo de generar un discurso conceptual que explique e interprete las particularidades..."*

Completo esta definición[53] con esta adaptación libre, inspirada en mi experiencia evaluativa; *la evaluación se asemeja a un esquema de interpretación, esquema que es diseñado por alguien (de quién) para ser contrastado con realidades de referencia, con la finalidad de lograr la comunicación efectiva sobre el mérito y el valor de algún objeto de evaluación, dirigida a alguien (para quién, para quiénes)*.

El paradigma hermenéutico facilita la teoría sobre la construcción comunicativa de la realidad y sobre la objetividad reflexiva[54], perfectamente combinable con la reconstrucción y explicación secundarias hechas por el evaluador, o en cooperación con los actores comunicativos trazando puentes con la investigación acción participativa como estrategia reflexiva de producción de la realidad que define una concepción peculiar de la relación sujeto-objeto de conocimiento, del investigador como sujeto reflexivo y sujeto en proceso. Además, facilita el afrontamiento de la reflexividad, "el hecho de que los agentes, al actuar y conformar el mundo, incorporen las definiciones de la situación que las profecías (construidas por otros observadores) proporcionan..." (Ramos, 1993). Esta aportación reflexiva, mejora la teoría de la

[52] Gómez i Serra, 2000: 144.

[53] La definición es una adaptación personal inspirada en "las concepciones de Santayana sobre la sociedad y el gobierno", SCHUTZ, A. (1964), 189-190 -capítulo 10-.

[54] El sentido subjetivamente construido por los agentes (comunicativos, que diría Luckmann) tiene resultados manifiestos, objetivos en ese sentido, en el curso de cualquier actividad concreta. Esa es la cualidad de la objetividad observable.

construcción social de la realidad, nos introduce definitivamente en las aportaciones teóricas de Navarro. La realidad es construida transubjetivamente.

El investigador o evaluador es un reconstructor secundario de las realidades construidas, que son producto de procesos comunicativos, que reflexivamente se convierte en un actor comunicativo.

Las Sociologías Interpretativas, liberadas de tentaciones microsociológicas extremas, mejoran significativamente sus potencialidades para la investigación social y la evaluación, desarrollando el continuo teoría-metodología con las aportaciones de otras fuentes teóricas que acercan los aciertos en la contextualización del paradigma interpretativo a las posibilidades proactivas y transformadoras de la realidad (de utilidad social) del paradigma sociocrítico.

Esa combinación concreta entre paradigmas es un puente interesante, otro de los pilares de la estrategia de afrontamiento del proceso investigador un contrapeso que puede limitar los riesgos de introducir violencia cultural a través del proceso investigador y reducir la distancia científico-etnocientífico.

Acerca del debate investigación / evaluación.-

En el epígrafe dedicado a la crisis de la evaluación ya se han elaborado contenidos cercanos a estas conclusiones. Ya allí se hablaba de las lecturas complementarias, combinadas, entre dos modalidades de indagación científica que están unidas por aquello que aparentemente las separa y entre agentes investigadores y evaluadores que sin que sean intercambiables, sí que pueden alimentar bidireccionalmente experiencias evaluativas con investigadores y viceversa. Coincido básicamente con M. Bustelo (M. Bustelo, 1999: 9-29), ambas estrategias de indagación

científica se enriquecen recíprocamente, aunque mi experiencia investigadora justifica introducir algunas otras ideas que considero interesantes para el debate[55]:

-la complementariedad (que no intercambiabilidad o suplantación de la evaluación por la investigación) se hace más evidente cuando se considera al evaluador y al investigador social como facilitadores de conocimiento, como investigadores y evaluadores reflexivos, que practican el pensamiento social de segundo orden. Como ya se ha dicho, el investigador o el evaluador, difícilmente pueden aislarse del objeto de evaluación y de los actores sociales participantes. Así, la investigación necesita hacerse, en cierto sentido, evaluativa. Cualquier investigación es valoración (práctica social) si incide en la realidad práctica, si pasa a ser algo más que una actividad discursiva y especulativa y si vuelca el potencial de reflexividad a lo largo de todo el proceso investigador.

> *"...La ciencia sólo funciona cuando desvela pautas (estructuras en el espacio o sistemas en el tiempo). Las pautas que desvelamos aquí son dudosas, no es decidible si son objetivas o subjetivas (mentira a la medida solicitada). [técnicas de producción objetos-mundo (objetos de dimensión mundo, en el espacio y en el tiempo)].* (J. Ibáñez, 1985)

-en evaluación y en investigación (especialmente en investigación social) el componente empírico se articula, en un equilibrio no siempre estable, con el componente ideológico; mientras en evaluación, la idea de valor es factor limitante, se parta de o se practique el paradigma evaluativo que se practique, mientras en investigación, no debería ser aislada de los debates y, posteriormente, del afrontamiento;

-evaluación e investigación, entendidas como procesos comunicativos de construcción de conocimiento, son procesos de conversación con los actores sociales

[55] Una vez más practico el enfoque recomendado por Daniel Gil, replantear inercias o presupuestos, frecuentemente apoyados en prejuicios o en visiones deformadas de lo que la ciencia es y supone, que debemos poner en cuestión con las experiencias investigadoras prácticas.

que construyen reflexivamente la realidad investigable o evaluable, como etnocientíficos y como etnoevaluadores. Los destinatarios de los productos evaluadores e investigadores son actores comunicativos;

-la utilización ajustada de técnicas de investigación social, mejora las posibilidades procedimentales de la evaluación. Todo avance en nuevas perspectivas, técnicas, conceptos y herramientas analíticas en cualquiera de las dos modalidades de indagación pueden favorecer investigaciones y evaluaciones futuras. Hacer un buen trabajo de 'análisis de la realidad' en el contexto de una investigación social aplicada es totalmente complementario con la tarea de producción de la mejor información contrastable con los criterios evaluativos, característica de cualquier evaluación. Dicho de otro modo, los nutrientes, el alimento es común, se transmite a través de vasos comunicantes y actúa a modo de hormona luteizante reguladora de un crecimiento acorde a las potencialidades en cualquiera de los lugares físicos que se comunican con esos vasos, en cualquiera de los intersticios o en cualquiera de las juntas. Por pequeña o insignificante que parezca, cada conexión nutre, enriquece múltiples plantas nutricias, conectables en un cañamazo común, en pos de un crecimiento posible, potencial, acorde a su naturaleza, si se dan las condiciones contextuales para su desarrollo.

El pluralismo metodológico se recrea en campos de prueba múltiples, sean estos evaluativos o investigadores;

-la evaluación puede aplicar su potencial sobre la evaluación, convertirse en una forma de cuestionarse la investigación[56], para traer a primer plano sus limitaciones y alternativas de transformación; paralelamente, la investigación puede aplicar su potencial crítico sobre la evaluación, en sentido amplio;

[56] Por ejemplo, la evaluación de la Sociología, sus prácticas y productos.

-otra de las aportaciones de la tesis, nada original pero no por ello menos relevante, relaciona la investigación básica con la investigación aplicada. En la dirección que señala -como uno de los principios rectores del proceso de investigación, de la creación de conocimiento sociológico y/o evaluativo- la utilidad práctica de la investigación, para los actores sociales interesados, implicados en la construcción social de la realidad y, también para los receptores de la información producida en contextos naturales o en contextos investigadores (que pueden coincidir sí se manejan adecuadamente los parámetros oportunos en el diseño y aplicación de técnicas de investigación social). Los resultados de las investigaciones no son mera letra impresa, inventariable bibliográficamente, son parte de un proceso social, de la vida social misma, generan una reflexividad totalmente vida...

> *"...igual que el oro que no puede ser gastado no hace a nadie rico, tampoco el conocimiento que no puede ser aplicado hace a nadie sabio..."* (Patton, 1990: 491)

Investigación y evaluación se separan con mayor profundidad si concebimos la investigación como investigación básica;

-el rigor y la sistematización que se atribuyen a la investigación no puede hacer ningún mal a la evaluación como productora de información para la toma de decisiones;

-la evaluación se beneficia del conocimiento construido por la investigación, no está tan claro que ocurra de manera fluida en la otra dirección; la investigación puede recuperar o asumir la centralidad del tiempo, el carácter dinámico de la realidad, extrayendo una lectura aplicada de la perspectiva temporal característica de la evaluación; además, la devolución puede convertirse en el cierre provisional, en la estación final de ambas;

-el objeto de ambas modalidad de indagación es común, se evalúa y se investiga realidades sociales. Definir el objeto, de manera flexible pero rigurosa, no es un mero pasatiempo epistemológico o especulativo;

-ni la investigación es inmune a contenidos políticos, ni la evaluación deja de tener un componente técnico importante;

La evaluación debe buscar el equilibrio entre estandarización y sistematización sin perder el referente empírico, la realidad concreta. La complementariedad se substancia en investigar para mejorar la evaluación, en evaluar para mejorar la investigación, en investigar sobre evaluación, en evaluar la investigación y en evaluar para mejorar la evaluación[57] (practicando el segundo orden). *El modo de practicar investigación social se ha mostrado complementariamente útil para alimentar las necesidades de información de los diseños evaluativos y contribuye a enriquecer enfoques evaluativos*; en el dominio de experiencias empíricas he mostrado dos ejemplos de investigación sobre juventud que surgieron con planteamientos evaluativos vagos o difusos, sin objetivos evaluativos marcados, libres de metas, pero que se fueron constituyendo como evaluaciones ex–ante para identificar necesidades; en ambos casos, la i.a.p. sobre asociacionismo y juventud y en la investigación sociológica sobre juventud, la triangulación metodológica y la diversificación contextualidades de técnicas a la medida del objeto de estudio constituyen buenos ejemplos.

A modo de resumen, presentaré un cuadro que recoge las diferencias entre investigación y la evaluación sistematizadas por María Bustelo, aportando una columna de elaboración propia con acotaciones para transcender esas diferencias o para aprovecharlas fructíferamente en procesos de investigación y evaluación:

[57] Metaevaluación.

CUADRO RESUMEN DE DIFERENCIAS ENTRE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN (elaborado a partir de M. Bustelo, 1999: 25-27)			
Criterio de comparación	*Investigación social (1)*	*Evaluación (2)*	*Acotaciones complementarias*
NATURALEZA / CONCEPTO	Tipo de indagación disciplinada para resolver algún problema logrando entendimiento o facilitando la acción Tipo de indagación ¿¿¿académico???	Tipo de investigación disciplinada para determinar el valor (mérito y/o valor) del objeto evaluado (programa, proyecto, servicio o política) con el fin de mejorarlo, rendir cuentas y/o ilustrar acciones futuras Tipo de indagación ¿práctico?	aportaciones bidireccionales: (1) aporta rigor y sistematización (atribuidas a la INVESTIGACIÓN) (2) aporta "baños de realidad", información utilizable para la toma de decisiones (EVALUACIÓN) * *Diferencia clara si la investigación es marcadamente básica (no aplicada)*
FINALIDAD Y CONDICIONANTES	Investigación básica o investigación aplicada Construcción de conocimiento Debe ser una contribución relevante para la comunidad científica (*concepción acumulativa*) Transciende temporalmente (todo tiempo y todo lugar) *Déficit de realidad* *(confusión de la naturaleza del objeto*)	"Siempre es aplicada" (si se completa el ciclo y se difunden los resultados -no en el caso de información reservada o inyección de neguentropía-) Mejora de programas, rendición de cuentas, ilustración de acciones futuras UTILIDAD Debe tener capacidad de respuesta (se presupone un vínculo estable -de lealtad- con los responsables de los programas) **Criterio de oportunidad temporal (TEMPORALIDAD AJUSTADA)**	Finalidades compatibles: la evaluación se beneficia del conocimiento construido por la investigación y hay modalidades de evaluación que son conducidas por la teoría e incluso la generan (claves mínimas más estables) Centralidad del tratamiento de la **variable tiempo** (clara limitación de la investigación): retroalimentación entre evaluación e investigación. Carácter dinámico de la realidad

CONTEXTO	Escenario de investigación (imagen del científico) la investigación es lo prioritario El contexto es un factor más a tener en cuenta (no necesariamente determinante) *¿¿¿Carácter más técnico???* ↔	Escenario de acción (la prioridad es el objeto evaluado, no la evaluación) El contexto es determinante. La evaluación depende del contexto y busca dar respuesta a ese contexto *¿¿Carácter marcadamente político??* visión reduccionista	Aportaciones recíprocas que las alimentan. Mayor cercanía según el tipo de investigación practicada (p.e. paradigma hermenéutico-interpretativo, I.A.P.) Estereotipos-prejuicios: la evaluación tiene un componente técnico y la investigación no es inmune a contenidos políticos
OBJETO	Referido a problemas abstractos, interesada en su evolución (¿Qué se investiga?) Se puede centrar en algunos aspectos concretos	Referido a las intervenciones para abordar problemas (¿Qué se aborda?) Evolución del problema como consecuencia de la intervención Consideración global de la intervención	Aportaciones de la Sociología (Ciencia Sociales). Evaluamos realidades sociales (teoría de la realidad)
MÉTODO	Incluye la selección, recopilación y análisis de la información	Se refiere al diagnóstico de la situación evaluativa: -elección del tipo de evaluación -definición de los criterios -recopilación y análisis de información -valoración y emisión de juicios contrastando con criterios -establecimiento de recomendaciones -comunicación de resultados El referente es la mejor utilización posible de las evaluaciones (ampliar la utilidad)	Metodología pluralista en todo el ciclo del proceso de evaluación Métodos comunes (vasos comunicantes) evaluación comparativa de la sensibilidad y oportunidad de distintas técnicas

DESTINATARIOS	Grupos abstractos (no consultados) Comunidad científica De forma secundaria: comunidad de política o programa	Grupos concretos de personas (clientes, patrocinadores, responsables, profesionales, implicados -partes interesadas- *stakeholders*, agentes, beneficiarios o "víctimas" del objeto evaluado) De forma secundaria: comunidad científica	Paradigma hermenéutico-interpretativo-crítico, I.A.P. Mayor cercanía real, dúplex con pasillo que comunica dos edificios colindantes Indicador paradigmático de la relación investigación/evaluación
RESULTADOS: PRODUCTOS Y EFECTOS ESPERADOS	Resultados creados para ser publicados Aportación a la comunidad científica y reconocimiento de ésta (*autoconsumo*, *indicadores bibliométricos, quotation index*)	Recomendaciones para la acción Informes no publicados formalmente Dinámica activa de comunicación de resultados a interesados Utilización y utilidad de resultados de procesos evaluativos	La devolución es una parte más del ciclo de evaluación y de la investigación social (paradigma de la reflexividad)
AGENTES (INVESTIGADORES Y EVALUADORES)	Capacidad investigadora, conocimientos básicos de: -metodología de la investigación -del sector investigado (exhaustividad previa)	Conocimiento amplio de metodología y apertura de sus posibilidades de aplicación Conocimiento del sector adquirido simultáneamente al proceso de la evaluación. Habilidades necesarias: conocimiento de las políticas públicas, procesos políticos (análisis de redes), conocimiento de los actores, habilidades sociales, dinámicas de grupo (TASC técnicas de animación sociocultural)	**CONCLUSIÓN**: lecturas combinadas, modalidades investigadoras unidas por aquello que aparentemente las separa. Evaluador e investigador social como FACILITADOR DE CONOCIMIENTO (INVESTIGADOR O EVALUADOR REFLEXIVO, DE SEGUNDO ORDEN)

La investigación social aplicada y las evaluaciones en desarrollo, permiten sacar a la superficie problemas y debates para el investigador por ejemplo, para la recopilación de datos, la construcción de categorías analíticas, coherentes con las estrategias que plantean la pluralidad de elecciones epistemológicas (fundamentalmente metodológicas) aplicadas en la práctica.

Acerca de la diversificación de objetos de evaluación.-

El protagonismo teórico de las Sociologías Interpretativas tiene que ver con la identificación de nuevos tipos de cuestiones evaluables -intenciones, -actos, -resultados, -consecuencias, etc.[1]) más allá de la clásica evaluación de programas, desde un pluralismo matizado con controles introducidos por la evaluación de la evaluabilidad y la realización de evaluaciones libres de metas, en el tramo del ciclo inicial. La diversificación puede contribuir, por efecto demostración, a la formación, si quiera incipiente, de una cultura de la evaluación. La evaluación tradicional de programas puede mostrar la necesidad de replantear si es posible un desarrollo exclusivo al abrigo estándar o institucional, del Estado (en todos sus ámbitos competenciales más o menos descentralizados) como único cliente. Esta exclusividad genera total dependencia de fondos e intereses públicos (frecuentemente políticos), análisis coste-beneficio, asignación de recursos escasos o enfoques de rendición de cuentas, que pueden contribuir a la perdida como referencia del papel de la evaluación en la retroalimentación informativa de procesos. Otros ejemplos de objetos evaluables son:

-evaluación de recursos psicosociales, evaluación actitudinal (CLAVER) con criterios para identificar o no recursos de afrontamiento de la gestión y de la cultura de la innovación en contextos organizacionales (cultura organizativa, influencias intero y

[1] Valoración de acciones, actividades, proyectos grupales (evaluación CLA).

extero-organizacionales, canales y flujos de comunicación, estilo de dirección, fuentes de poder y autoridad);

-evaluación organizativa con enfoques evaluativos flexibles (funciones-variables-criterios-indicadores);

-evaluación de proyectos de cooperación al desarrollo transcendentes del EML;

-otras realidades sociales relativamente estructuradas, en contextos de acción o intervención, siempre que sean identificables objetivos que justifiquen la evaluabilidad.

Acerca de las aportaciones de la I.A.P. para la evaluación.-

Su influjo es recomendable si lo que se pretende es generar procesos para apropiarse del máximo de reflexividad sin obviar que no deja de haber por ello relaciones de poder, juegos de atribuciones y desequilibradas de correlaciones de fuerzas. El paradigma sociocrítico, tiene su empuje también para recomendar la recuperación de la evaluación inicial en el ciclo completo, el análisis de la realidad, la conexión de la investigación social y la evaluación.

Sin embargo, hay que andar con cuidado con los discursos sobre la participación y sus ventajas universales. La participación, para ser algo más que un eslogan vacío, precisa de esfuerzos de mucho calado. El mundo ideal que pretende el paradigma sociocrítico tiene que contrarrestar estructuras sociales (macro y micro) y organizativas muy enraizadas e institucionalizadas. La participación no está, a grandes rasgos, entre los recursos cognitivos que cualquier etnocientífico atribuye a una investigación o evaluación.

La horizontalidad comunicativa, el evaluador reflexivo, la relación investigadora sujeto-sujeto se encuentra con multitud de dificultades y bloqueos participativos. En el caso de la evaluación la cuesta es incluso de mayor pendiente. No existe cultura

evaluativa en prácticamente ningún contexto (especialmente en el entorno micro y meso[2]), no aparece entre los recursos de afrontamiento, no se encuentra entre el stock de conocimientos previos que alimentan el manejo de impresiones y el retorno recíproco de consideraciones mutuas, hacia los demás, hacia los evaluadores, hacia las instituciones, etc. Documentaré ejemplos que sostienen esta puntuación:

-I.A.P. evaluación ex –ante sobre juventud: en 1998, aprovechando el período abierto en el Consejo Interdepartamental de Juventud para realizar cambios en las bases que rigen el programa de reparto de subvenciones, por iniciativa de dos de los representantes de asociaciones (CJA) en dicho Consejo se convocó a todas las asociaciones miembro a dos reuniones contando como medios de difusión con dos cartas de convocatoria de Asamblea del CJA.

Los asociados acudían a la cita con distintas consideraciones sobre por qué se les había convocado, y mezclaban incluso esta dinámica grupal con la convocatoria que anualmente realiza la Concejalía de Juventud para explicar las bases y los detalles del "programa de ayudas a proyectos de asociaciones juveniles del Consell de la Joventut d'Alacant". Una reunión sencilla y sin demasiadas pretensiones, por atípica, descolocó a los representantes de asociaciones. Como elemento añadido, la falta de costumbre y la inexistencia tradicional de este tipo de encuentros entre asociaciones (excepción hecha de las asambleas, que tampoco son estrictamente comparables por su grado de formalidad y por su dinámica comunicativa[3]) provocó cierta incertidumbre y dificultades de adaptación, no exentas de ciertos recelos y desconfianzas hacia los convocantes...

> *"...bueno, esperaba, vamos a ver si lo entiendo, ¿sois representantes de las asociaciones?..." (asociación juvenil formal)*

[2] Contexto español.
[3] Como se aprecia en los montajes de vídeo elaborados sobre las asambleas.

El desconcierto (en una actividad relativamente sencilla pero novedosa[4]) sólo fue suavizado (que no resuelto) cuando uno de los "maestros de ceremonias" explicó el objetivo:

> *"...la idea es plantear cambios en las bases de las subvenciones...es cuestión de hablarlo entre nosotros, para ver a cada asociación por dónde le gustaría ir, y luego como conjunto de asociaciones, y entablar un debate para ver qué propuestas se llevan al Consejo Interdepartamental de Juventud en nombre de las asociaciones que seamos...sobre las bases nuevas o cualquier cosa que nos afecte, lo lógico es que discutamos lo que se va a hacer. También crear unos indicadores sobre participación que salgan de las asoaciones..."*
>
> *"...lo que no hablemos nosotros no lo va a hablar nadie por nosotros en Interdepartamental y luego Juventud decidirá como jerarquía..."* (asociación juvenil formal)

El investigador y los datos (palabras y frases, acciones, cintas de vídeo, imágenes, audio) se hablan entre ellos. En los estudios G.T.M., la conversación se centra en el análisis teórico, de manera que el perfilado interpretativo de los datos se relaciona con el proceso de generación de mayor sensibilidad teórica. Durante y al final de la investigación o evaluación, el investigador debe dar información de vuelta a los actores (devolver información al grupo, en I.A.P.), para completar el ciclo del proceso de articulación teoría-datos, y en cierta forma[5], democratizar la investigación social.

> *"...la aparente interpretación elitista de la expresión juanramoniana ("somos pocos, pero grandes") debe dejar paso a una interpretación profundamente revolucionaria ('somos muchos, pero estamos reprimidos en nuestra expresión; réplica a los que para acceder al pueblo usan el lenguaje degradado [kitsch]...')...el saber es retenido y usado sólo por los expertos, y el lenguaje científico es a la vez signo de distinción y arma de disuasión). Un doblete simulado del mundo produce un efecto de la realidad (neguentropía, direccionalidades de la información...)"* (J. Ibáñez, 1985: 187)

La *investigación acción participativa* es un procedimiento investigador originado en América Latina con precursores como Orlando Fals Borda o Paulo Freire. Implicaba un nuevo tipo de investigación amplia y flexible, contextual, preocupada por el rigor metodológico y por la integración de herramientas metodológicas diversas; la acción

[4] En el caso de las Comisiones Especializadas de trabajo interasociaciones no coinciden más de cinco asociaciones, y en el caso que nos ocupa acudieron unas quince.

[5] Sujeta a multitud de dificultades.

aparece en la articulación entre teoría y praxis para buscar la mejora grupal a través de la acción con proyectos concretos, de resultados aplicables y con una vocación integral. La participación trata de potenciar cambios de actitudes (predicción normativa) con amplia dimensión para la colaboración, la democratización de procesos, la función crítica del conocimiento, la difusión de la información y la comunicación, la acción como mecanismo de cambio social y, en definitiva, la devolución participativa como elemento director del proceso de investigación.

La concepción de la Investigación Acción Participativa de Paulo Freire (uno de los padres de esta epistemología investigadora) incide en facilitar en la investigación[6]:

-el pensamiento autónomo, que no es una donación graciosa del investigador;

-la confianza en el poder creador de los actores;

-el interés por modalidades de relación entre personas y entre ellas y la realidad;

-el saber ideológico-teórico que inhibe cualquier relación vertical;

-la práctica transformadora;

-las epistemologías y las pedagogías alternativas;

Estas aportaciones se resumen en que el teórico se ve afectado por la experiencia misma del análisis (con la contribución de los actores que han producido la información, reflexivamente), por la experiencia con los participantes, que pueden contribuir con ideas, conceptos y perspectivas al análisis. Considera Denzin que, especialmente la Sociología y la Antropología, deben prestar particular atención analítica (de segundo orden) a la reflexividad, puesto que son disciplinas que nacen de la preocupación por entender al "otro" y también aprenden del conocimiento de uno mismo.

[6] También evaluativa, donde la presencia de la finalidad transformadora no necesita más argumentos.

Sin ir más lejos, el Interaccionismo Simbólico entiende al "otro" como parte de una relación con uno mismo.

Los investigadores tenemos que seleccionar cómo manejarnos con las alternativas para afrontar el conocimiento de lo real, y lo hacemos, expresamente (desde el segundo orden) o no, en una especie de supermercado de alternativas que podemos contribuir a diversificar.

Consideremos la existencia de ese hipotético (virtual) supermercado de alternativas teóricas y estrategias investigadoras, proveídos siguiendo unos canales de distribución perfectamente identificados y etiquetados (monopolistas y oligopolistas). El éxito entre los consumidores generará valor de cambio diferenciado para distintas alternativas, fidelidades más o menos estables, que determinará la presencia y la cantidad de muestras a la venta al público. La estructura de supermercados conforma redes, que hacen más o menos factible la aparición de nuevas alternativas, en las que se inserta la selección de estrategias.

El momento no paradigmático en cuanto a alternativas, relativista, "posmoderno"[7], introduce la posibilidad de traer a primer plano estrategias de investigación de segundo orden, reconociendo abiertamente la combinación de insumos teóricos y procedimentales cualitativos y cuantitativos. A mi juicio (alimentado en la experiencia investigadora) la investigación social de segundo orden tiene una vigencia enorme, puede llegar a generar valor añadido (en cualidad y en cantidad) si penetra en cada vez más mapas mentales de los investigadores, si crece su incidencia y familiarización en la recreación de sus esquemas cognitivos de los investigadores, como muebles mentales familiares para la perspectiva sociológica.

---

[7] "Si Dios se ha ido y el hombre ya no es el maestro, entonces ¿quién es el maestro? El planeta se mueve a través del vacío sin maestro alguno. Esta es la insoportable levedad del ser", Milan Kundera (1988, 41) en Denzin (1994), 25.

Distintas realidades sociales, distintos contextos requieren de distintas estrategias investigadoras. Como presupuesto de partida no universal, cualquier tarea de búsqueda de producción de conocimiento, debe ponerse en el lugar del otro, tratar de interpretar las interacciones del resto y las propias según la información disponible, sean confesables o no todos los fines -desde posicionamientos perversos-, pero que no renuncia, en origen, a ampliar las posibilidades de conocimiento de la realidad.

Como investigadores sociales tenemos que optar por aquellas herramientas o técnicas que muestran y ofrecen mayores rendimientos en la capacidad de observar que introduce cada tipo de prácticas; determinadas técnicas o herramientas ofrecen un campo específico de producción de datos, que hay que trabajar, experimentar y adaptar constantemente. Para cada objeto de investigación (en este caso evaluativa) el investigador debe proveerse de las herramientas metodológicas más adecuadas, que garantizan el mayor "rendimiento", en un contexto de triangulación, en lugar de aplicar recurrentemente, por defecto, las mismas técnicas ya diseñadas o los mismos enfoques evaluativos, que utilizan siempre los mismos criterios.

Ese tipo de investigación incluye, pero transciende, el enfoque posmoderno empleado, por ejemplo, por Denzin en etnografía, enfoque que se concentra en la investigación subjetiva y en el conocimiento personal[8] ("cada individuo social participa de cuestiones eternas, del tipo, libertad, miedos, agonías, experiencias emocionales, pequeñas y grandes victorias, traumas, miedos, ansiedades, sueños, fantasías y esperanzas" -Denzin y Lincoln 1994, 25-). La objetividad de la realidad social está impregnada de subjetividad. Para transcender la perspectiva exclusivamente localista, micro, es necesario concretar en cada experiencia investigadora, la metodología y la

[8] Como convendría posiblemente Dostoievski.

teoría. Las corazonadas, el sentido común y los estereotipos en el surgimiento y desarrollo de ideas analíticas son fuente de creatividad, que incluye procedimientos empleados por los actores. Esta aproximación ha de tener contrapartida en la recreación de la teoría de la realidad y de la objetividad posible.

La observación directa de las realidades sociales por parte del observador individual es parte del proceso investigador, pero se enreda en un contexto hologramático, mucho más genérico. Y este período histórico posmoderno parece el escenario adecuado para introducir escenarios de transcendencia, de convencimiento en estrategias integradas micro-macro que cambien rumbos en la relación ciencia-transformación (reproducción) de la realidad social macro[9].

Los puntos de vista para la observación se construyen optando entre una multitud de estilos de vida disponibles en la era moderna (recuérdese la analogía del supermercado). A pesar de que la investigación acabe por concentrarse en empresas únicamente individuales[10], que además forma parte de un cuerpo de conocimiento acumulado, de un stock de conocimiento (parafraseando a Schutz), todos somos seres sociales, hijos de nuestro bagaje y de nuestro pasado sociocultural, y ese bagaje no puede ser aislado de la labor de producción de conocimiento científico.

Cualquier investigador que haya practicado investigación social de segundo orden (le ponga esta etiqueta o no, haya reflexionado o no sobre ello) gana significación cuando la relaciona con otras experiencias investigadoras de predecesores, contemporáneos, con las interacciones con los actores sociales constructores comunicativos de realidades sociales.

---

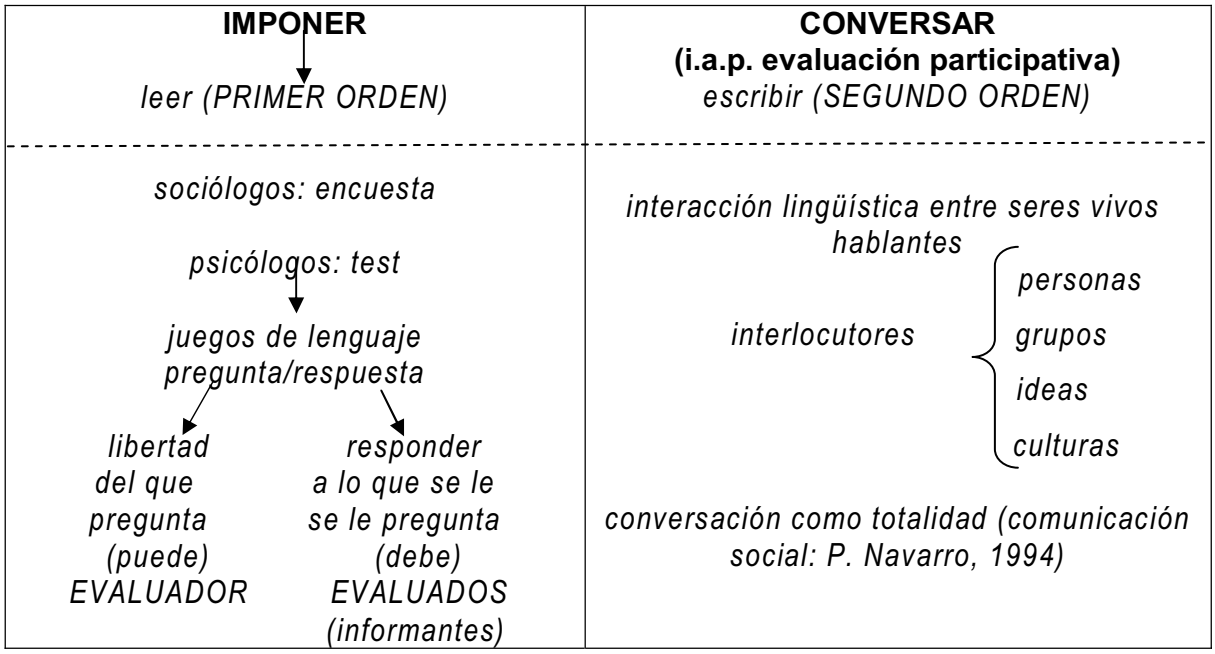
[9] Este aspecto ha recibido tratamiento teórico con la adaptación de aportes de Cicourel y Navarro.

[10] No necesariamente así, como muestran los ejemplos de la I.A.P., la investigación sociológica de Villena y otras de construcción social del conocimiento, como el socioanálisis.

De modo análogo a las responsabilidades de los teóricos y a los usos de la teoría (responsabilidades trasladables a cualquier evaluador), los investigadores, según sea su aproximación teórica a la relación sujeto-objeto de conocimiento, generan mayores o menores obligaciones deontológicas hacia los participantes, que pasan por darles la palabra para contar sus historias y recoger sus interpretaciones. Esta apertura implica comunicar verbalmente o por escrito aquello que hemos aprendido, dando claras indicaciones de por qué hemos interpretado del modo en que lo hemos hecho. Esta es una forma de afrontar honestamente la reflexividad. Las dinámicas de devolución de información practicadas en los trabajos de campo, son buenos ejemplos.

El apoyo teórico que he documentado sobre la devolución de información nos lo facilita la *teoría de la conversación* de Gordon Pask[11] en el campo noológico (psicosocial). Esta teoría contrapesa las diferencias entre imponer (el sujeto de conocimiento se impone sobre el objeto) y conversar (sujeto y objeto se comunican) y da una imagen aproximada de las estrategias de afrontamiento perfiladas:

[11] Pask, G. (1976): *Conversation Theory*, Amsterdam, Elsevier (citado en IBÁÑEZ, 1985), completado con la aproximación a la i.a.p. de P. Freire, de páginas anteriores.



El resultado comunicativo (la sincronización entre infinitos conversadores virtuales), el todo, es más que la suma de sus partes. Resulta baldío tratar de distinguir qué interlocutores y por medio de qué interlocuciones. Cada actor comunicativo, cada interlocutor es un proceso, no una entidad aislada, que cambia al conversar y hace cambiar al sistema en que conversa.

Con todos esos elementos, perspectivas o enfoques, corresponde al grupo investigador[12] analizarlo de forma conjunta, elaborando juicios investigadores o evaluativos, documentos de trabajo que, posteriormente, deben ser discutidos por medio de las dinámicas de devolución de información. Pero no se limita a esto; la reintroducción constante de flujos de información externos al núcleo del grupo investigador se ha producido en determinados contextos (evaluación ex-ante, libre de metas -i.a.p.-,

[12] En última instancia, corresponde a los investigadores sistematizar la información y extraer las conclusiones holísticas pero a la vez concretas y de aplicabilidad práctica, en términos comprensibles y útiles para los destinatarios de esas conclusiones (el hecho de que el diseño investigación sea participativa -I.A.P.- no implica renunciar al rol como investigadores -no se hace dejación de funciones en ese sentido-).

evaluación del Centro Loyola[13]) se ha mantenido por medio del *grupo estable de colaboradores voluntarios* y, en menor medida, contando con el grupo de entrevistadores fotográficos. En todos los casos, la utilización de las evaluaciones ha perseguido la dinamización de procesos en curso una vez identificados los bloqueos. El protagonismo de estos actores comunicativos no es anecdótico, responde a la perspectiva de retorno del protagonismo del sujeto en el proceso de construcción de conocimiento sociológico o evaluativo en coordenadas de comunicación horizontal, que en ningún caso exonera de protagonismo ni responsabilidad al investigador; antes al contrario, multiplica el trabajo del investigador, si completa el ciclo del proceso investigador o evaluador y completa las dinámicas de devolución-validación de la información producida.

Las mayores dificultades de estos enfoques se encuentran en que, en la práctica son pocos los grupos que muestran un interés notable, y los que lo muestran parecen estar más interesados en el control y en sus propios beneficios; incluso las partes participantes, llegado el caso, pueden "repudiar los resultados" y las decisiones que se deriven[14]. Esto lleva a plantearse serios interrogantes sobre la participación y los parámetros en que su introducción no resulta contraproducente. Lo que sí parece claro es que no se deber aceptar cualquier tipo de participación (cualquier participación no es mejor que ninguna participación).

Aún así, la lectura a extraer de esa diferenciación es la integración del sujeto investigador en el proceso de investigación, precisamente como sujeto en proceso, como conversador y creador (tanto el investigador como los actores sociales). La red de pensamiento se mantiene y se reproduce en conversación. La investigación que no

[13] El grupo de colaboradores voluntarios y la Junta de la Casa, a lo largo de todo el diseño evaluativo.

[14] La experiencia evaluativa participativa y en investigación con la I.A.P., levantan acta.

conversa con los actores sociales perpetúa la asimetría de las relaciones en la investigación y en las sociedades y entorpece posibilidades de comunicación reflexiva, negando potencialidades de conocimiento al investigador y a los protagonistas. La perspectiva dialógica practicada desde la investigación acción participativa y la modalidad evaluativa participativa guardan una relación muy clara con la teoría de la conversación de Pask[15] y viceversa. Tenerlo presente en las estrategias no exime de la dificultad que introducen las relaciones de poder que enmarca cualquier proceso de conversación, por muy bienintencionados que sean los intentos de democratización, horizontalidad o reducción de las asimetrías entre actores comunicativos.

Con este tipo de estrategias se conforma la utilidad práctica del conocimiento, de la investigación evaluativa; si los datos son sustantivos, poseen condiciones para ser aplicadas en la vida práctica de la teoría, lo que supone la aplicación práctica de la reflexividad. Las responsabilidades de la investigación se extienden a la sociedad, a los mundos sociales receptores de las teorías, en forma de distribución y difusión social del conocimiento...

> *"...Porque toda teoría tiene implicaciones para la acción, no debemos confinar su aplicabilidad..."* (Denzin: 1994, 281)

La teoría transciende la realidad de los datos originarios, introduce el vínculo micro-macro en la investigación social, desencadena reflexividades específicas...

> *"...La teoría substantiva es un lazo estratégico en la formulación y generación de la G.T.M. formal. Creemos que* ***aunque la teoría formal puede generarse directamente desde los datos, es más deseable y generalmente más necesario, que empezar la formal desde la substantiva****. La última no sólo facilita un estímulo para una 'buena idea' sino que también da una dirección inicial para desarrollar categorías y propiedades relevantes y en la elección de posibles modos de integración..."* (Denzin: 1994, 281)

[15] También denominada la teoría de los sistemas dialógicos.

Acerca del estado de la cuestión en evaluación (cultura de la evaluación).-

Sostiene Cox (como indiqué en "crisis de la evaluación", y no es muy arriesgado esta de acuerdo con él, que mientras la evaluación trata de abrirse un hueco en el día a día, se distrae probablemente de los cimientos que debería construir para lograr, desarrollar una base teórica y empírica que se identifique como relevante para este tipo de investigación. Se ha trabajado, en el contexto abarcable por el doctorando, en esas direcciones. El camino por recorrer es vasto y sus vías están identificadas, por activa y por pasiva entre quienes hacen suyas las preocupaciones de la evaluación.

Un monográfico de la Revista Española de Desarrollo y Cooperación dedicado a la evaluación de la cooperación para el desarrollo planteaba como interrogantes centrales para la evaluación, los siguientes:

- ¿"está justificada la estigmatización de cualquier experiencia evaluativa" -presunción de culpabilidad-?;
- ¿la evaluación debe distanciarse de o aproximarse a otras formas de investigación social -la comparación entre evaluación e investigación social puede enfatizar en las semejanzas o en las diferencias-?;
- ¿cómo responder creativamente a los serios bloqueos -problemáticas- para el desarrollo y consolidación como disciplina de indagación científica?:
  - definición estricta de "evaluación":
  - mala prensa/fama de la evaluación;
  - falta de sistematización en la realización de evaluaciones (sistemáticas, comprensibles, aplicables);
  - frecuente incumplimiento de objetivos, del tipo, mejorar e ilustrar acciones y decisiones;

- carencia de base teórica (¿qué esperar de determinadas intervenciones o proyectos?);
- opacidad, falta de transparencia en la utilización de los resultados (ausencia de precedentes favorables);
- ausencia de representatividad social como disciplina, no ha sabido generar valor social añadido;
- deficiencias en las aproximaciones metodológicas y técnicas de evaluación (gran campo para la innovación con escaso desarrollo comparado);

Mucho antes, en EE.UU., la Asociación Americana de Evaluación (AEA) se fijaba como objetivos para los ya lejanos 90s:

- mejorar la práctica y los métodos evaluativos,
- aumentar el uso de la evaluación,
- promover la evaluación como o profesión,
- apoyar la contribución de la evaluación a la generación de teorías y conocimientos sobre la acción humana efectiva.

No es la base ideal sobre la que abrir las posibilidades, a largo plazo, de una cultura de la evaluación y en términos más corporativistas, son desafíos a afrontar para facilitar las potencialidades de la evaluación, consolidación disciplinaria y como profesión (una hipotética profesionalización de la evaluación), consolidación disciplinaria y su porvenir, en términos generales.

M. Q. Patton (Patton, 1990ª: 48) no ve este porvenir de la evaluación como un camino de rosas, de hecho enumera una serie de elementos que son a la vez, nuevamente, serias barreras y claros desafíos:

- miedo a ser juzgado o evaluado, en cualquier contexto y sea cual sea el objeto de evaluación (la inexistencia completa de la cultura de la evaluación);
- creer que la evaluación es la panacea, el salvador; las grandiosas promesas evaluativas inflan los objetivos, las posibilidades reales y son contraproducentes;
- desvincularse del obsesivo interés político -casi patológico- por la contabilidad, por la rendición de cuentas;
- entrenar a los usuarios de la evaluación; se necesita ayuda y guía para desarrollar, entender y apreciar la utilidad de la evaluación (labor pedagógica);
- integrar la evaluación en una concepto integral de gestión más compresiva para el desarrollo de los procesos; una evaluación útil y significativa debe construirse al desarrollo de procesos de gestión y programación en cada paso del camino;
- evaluar requiere recursos de tiempo y dinero;
- la sobrepolitización de la evaluación puede acabar con su credibilidad;

Resumiendo, para que la evaluación se convierta en una profesión y salga beneficiada de ese nuevo estatus debe garantizar -según Patton- un compromiso con la utilidad -para qué-, la calidad de los productos y de los procesos, las habilidades y el entrenamiento o adiestramiento de los profesionales.

La práctica investigadora protagonizada en interacción con los actores sociales participantes me permite añadir que, nada está determinado, siempre los actores pueden hacer el vacío a los sociólogos, a la Ciencia Social, a los evaluadores, a las instituciones que las auspician; la reflexividad posible es utilizar el mando comunicativo para zapear o para apagar el efecto de esa reflexividad científica.

Llegado determinado momento del proceso evaluador, se produce una reconstrucción y muchos de los temas tratados se ven alterados por su definición pública

(por la difusión de hallazgos provisionales) y por su tratamiento evaluativo (ocurre paralelamente con la investigación sociológica y el tratamiento sociológico de la información). La reflexividad se hace más explícita y pasa a ser objeto de observación y de atención específicas.

La cuestión de la definición pública de la investigación, de la popularización de la investigación y de la evaluación como procesos comunicacionales, la aceleración y ampliación hipotética de la reflexividad social, queda ejemplificada por la inexistencia total, actual, en el contexto nacional, de una cultura de la evaluación, en momentos en que la regla es el descrédito de las auditorías[16] realizadas bajo el auspicio de grandes firmas, en el que los intereses económicos y políticos eclipsan las posibilidades reales de la evaluación y la convierten en arma arrojadiza de conveniencia, cuya credibilidad científica es no sólo cuestionable sino substituible.

La evaluación cuenta con el handicap de ser considerada como arma política, en lugar de como herramienta científica neutra, que llega a conclusiones inequívocas e incuestionables. En el momento de redactar estas conclusiones, basta con encender la radio o mirar titulares de prensa en el teletexto de televisión para encontrar informaciones de prensa del tipo, “el gobierno subraya que el Tribunal de Cuentas es objetivo” o “aparecen nuevos escándalos relacionados con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad en la Enseñanza[17]”, que hacen un flaco favor para el desarrollo de la evaluación.

---

[16] El día en que repaso este texto (16/06/02) la auditora más antigua, la norteamericana *Arthur Andersen* (con 89 años de historia) es condenada por un tribunal estadounidense por obstrucción a la justicia y eliminación de pruebas en el llamado caso *Enron*. El diario español *Expansión* en su edición de 28/07/03 editaba el artículo "El caso ENRON pasa factura a las auditoras", especialmente a *Arthur Andersen Consulting*.

[17] Por ejemplo, 9 julio 2003: "Programa de Menciones de Calidad para Cursos de Doctorado" Algunos programas de doctorado reciben esa mención antes incluso de haberse impartido por primera vez... casualmente, los responsables de esos cursos son el supervisor del programa de menciones y el Dr. Gral. de Universidades, su superior jerárquico. Los responsables alegan que

La revisión bibliográfica en la que he apoyado la diagnosis sobre el estado de la cuestión en evaluación, alimenta las dificultades que han hecho inviable la aparición -y mucho menos de la consolidación- de una cultura general de la evaluación[18] en, prácticamente, ningún contexto social. Baste subrayar, en el contexto nacional, los antecedentes de la actual ANECA, la conocida como ANEP, Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva[19]. Este organismo, es conocido en el mundillo de la evaluación, no por los informes de evaluación que ha difundido o por los estudios de prospectiva o foresight que ha producido. Se mire por donde se mire, no hay indicadores favorables sobre los que edificar.

En cualquier caso, no hay que caer en el pesimismo desmovilizador. Hasta principios de la década de los 90s, la discusión paradigmática en evaluación se centraba en cómo lograr la objetividad[20]. Cada vez más, las discusiones y las prácticas se concentran en realizar aportaciones en la dirección siguiente; lo subjetivo no significa "arbitrario", "demonizado" desde una perspectiva científica. La realidad social, humana, colectiva, es objetiva, tiene base real. Los acercamientos objetivos son competencia del investigador social y del evaluador, pero la objetividad posee una naturaleza peculiar, exclusiva, lo objetivo anida en los subjetivo, la objetividad anida en la subjetividad. Por eso es tan importante sacar a la luz las expectativas de todos los actores implicados.

---

evaluadores científicos del programa hacen evaluaciones objetivas, mientras los críticos acusan a la ANECA de falta de transparencia ("casa del herrero, evaluaciones de palo") .

[18] Las noticias conocidas desde el año 2001 en el contexto mundial están construyendo socialmente el imaginario sobre la auditoría y la consultaría (aquello difusamente asimilable por los medios a la disciplina evaluativa que llega a las masas) como instrumentos acientíficos manipulados a la medida de los contratantes (el más sonado hasta ahora es el caso Enron, y la primera gran auditora damnificada *Arthur Andersen*).

[19] Que curiosamente, coincidía en la idea de maridaje entre dos disciplinas científicas con paralelismos, que he mantenido en este documento.

[20] Como en Ciencias Sociales, décadas anteriores.

> *"...No hay un mundo objetivo que determine nuestros actos; estos, más bien, están determinados por la objetividad que nosotros mismos hemos creado. Somos agentes, en el sentido genuino de la palabra, en la medida en que creamos esa objetividad, y así nos convertimos en causa de nosotros mismos. La negación de la libertad humana es resultado de una ontología deficiente..."*.(P. Navarro, 1994)

No es una cuestión baladí en evaluación ni lo es en investigación social. Ya ha debido quedar claro mi posicionamiento; las características del proceso no son neutras a la hora de provocar reacciones entre los actores sociales relacionados. Si los actores, o parte de ellos atribuyen a la evaluación una amenaza (en sentido amplio) que cuestiona sus comportamientos, sus prácticas, etc., reaccionarán ante ella como si fuera un virus que amenaza con penetrar, construirán un caparazón, una cubierta defensiva o incluso tratará de desmontar y desacreditar el proceso evaluador, tratará de deformar la realidad, filtrar interesada y conscientemente unas informaciones y no otras, condicionarán los discursos que pueden hacerse manifiestos y alejarán la posibilidad de llegar hasta los latentes. Esta definición etnometodológica de la situación de la evaluación, esta psicología social de la investigación-evaluación -como proceso- tiene que ser asumida por el evaluador como parte del modelo de análisis[21] e incluso, contar con la empatía de otros actores sociales que ayuden a conocer las claves contextuales que están facilitando u obstruyendo el proceso.

Sólo una cultura de la evaluación puede replicar la estigmatización y el descrédito, que extienda la reflexividad participativa y muestre el valor añadido que introduce en procesos de toma de decisiones, de análisis de datos e informaciones, de interpretación de resultados, de producción de hallazgos, de producción de resultados para la acción, de actualización del conocimiento, etc. Esa cultura de la evaluación, substancial, debería percolar, en sus versiones participativas (más transparentes) que

[21] Como debe hacerse con los valores y la ideología como potentes puntuadores de la realidad.

parten de concepciones de la relación sujeto / objeto de conocimiento (investigador/investigados). En esa coordenadas, sería pensable la conversión de la evaluación como una herramienta necesaria, capaz de recrearse como necesidad futura, de modo que cada vez más actores se "apropien" de su proceso de desarrollo y de su utilización, por efecto demostración. Si la necesidad existe, el desafío está en ganar terreno como satisfactor cualificado, que demuestre su utilidad social.

No estoy defendiendo una militancia corporativa vacía a favor de la evaluación, sino de reconocer las aportaciones que desde ella se pueden hacer, de las reflexividades que se pueden volcar, para reducir la reactividad, las cuestas arriba a las que se enfrenta cualquier actividad científica que trata de manejarse con la cuestión de los valores; son necesarias experiencias simultáneamente teóricas y empíricas que suavicen las rampas que se han de ascender desde la Ciencias Sociales.

La sociedad puede beneficiarse (decir que "precisa de..." sería muy tajante) de variadas versiones de la evaluación; en un período histórico en el que se afirma casi universalmente la interdependencia colectiva global, lo que parece realmente universal es la materialización de interdependencias no deseadas, a espaldas de los actores. La evaluación (como la prospectiva o la Sociología) posibilitan la toma de decisiones, racional y planificada, cierta devolución del control a los actores sociales constructores de la realidad. Su reflexividad posible es central en la teoría y en la práctica, como he caracterizado con Luis Sanz, a propósito de las potencialidades de la evaluación con claras atribuciones, presentadas en el epígrafe *Breve aproximación al porvenir "académico-profesional" y a la razón de ser de la investigación evaluativa*.

En la teoría sociológica clásica encontramos ejemplos de reflexividad introducida por discursos sociales, recogidos por Lamo de Espinosa. T. Veblen, con su *La teoría de la clase ociosa* (1899), sobre la sociedad norteamericana de finales del siglo creó un

estado de opinión desfavorable hacia la clase social que practicaba el "consumo conspicuo", socialmente improductivo. El conocimiento público y la difusión de esta teoría extendieron entre esa clase la sensación de presión social.

> *"...las sociedades modernas, desde la Revolución industrial, son de tal complejidad y opacidad que han necesitado generar un subsistema relacionado con el autoconocimiento y la transparencia; ese subsistema es la sociología... ¿No será la ciencia social un psicoanálisis colectivo, al menos tanto como es una investigación objetivada y exteriorizada?* (Lamo de Espinosa, 1990: 167)

La investigación, social, la Sociología o la evaluación, por el mero hecho de ser "ejercidas" o practicadas, "contaminan la definición de la situación". En palabras de Lamo de Espinosa[22]:

> *"...por el mero hecho de escoger de entre la infinidad de conexiones causales, alguna o algunas como causas definidas y reconocidas, alteramos definiciones, redistribuimos tareas y responsabilidades, alimentamos o disminuimos el prestigio o la reputación, alteramos los balances de renta psíquica y social, deberes y derechos.."* (Lamo de Espinosa, 1990: 60)

¿Acaso no ocurre algo análogo con la evaluación? Por el mero hecho de puntuar, de seleccionar los criterios evaluativos y la información (la porción de realidad) que se va a contrastar con los criterios.

He identificado la necesidad, no corporativista, de ganar el terreno posible para la evaluación, la prospectiva o la Sociología, de constituir paulatinamente una cultura de la evaluación; ese proceso paulatino únicamente puede ir ganándose desde la credibilidad demostrada y demostrable y, cualquier observador desapasionado convendrá en que la situación global de la evaluación no favorece la satisfacción de esa necesidad.

La subjetividad como investigadores o evaluadores es inevitable en el caso de muchos objetos evaluativos, lo que importa es ser lo más consciente posible de cómo la propia perspectiva afecta al trabajo de campo, para documentar cuidadosamente todos

[22] Citando a J. Seeley en "Some Probative Problems".

los procedimientos, para que otros puedan replicar o juzgar la incidencia de esa perspectiva, y estar abiertos a la descripción de las limitaciones de que hemos aplicado y subyace.

El evaluador puede acabar comportándose como un puntuador de la realidad, elaborador único de criterios, bien omnímodo, bien grupal o facilitador, receptor de mensajes (que escucha y conversa). Resulta fundamental que el evaluador asuma y explicite sus *puntuaciones del contexto*, papel este común a cualquier investigador social, que ayuda a afrontar con naturalidad los valores y las ideologías en presencia.

La reflexividad de la investigación social puede plantearse en términos de estrategias, de objetivos investigadores, bajo la perspectiva ¿qué hacer para introducir cambios en las direcciones deseadas?. Tortosa lo expresa así...

> *"...El problema de fondo de las Ciencias Sociales es que lo que se diga de ellas se convierte en parte de la realidad a la que se están refiriendo. Por eso es tan importante hacer ver la racionalidad y la viabilidad de una acción frente a otras[23]..."* (Tortosa, 2001: 240)

Esa racionalidad y viabilidad son extensibles al contexto investigador en el que se produce la reflexividad social entre el actor social y el observador-científico...

> *"...el actor orienta su conducta según un modelo de acción de otros relevantes, si bien en este caso el modelo no ha sido elaborado por él, sino recibido del científico observador[24]..."* (Lamo de Espinosa, 1990)

En los casos de la investigación social y, particularmente de la evaluación, los modelos no son elaborados, en términos generales, por el actor, sino que son introducidos (cuando no impuestos) por el científico social, bien porque es ese el papel que socialmente atribuido, bien porque la ausencia de una cultura reflexiva activa de

[23] Esta es competencia de la evaluación.
[24] Heterodiscursos, heterometodología (perspectiva etic).

evaluación y de investigación produce el distanciamiento de los actores sociales respecto al intereses en participar como sujetos en proceso para la producción de conocimiento. Se mezclan el desinterés (la falta de tradición internalizada) con el celo profesional y los intereses explícitos de los investigadores, practicantes convencidos de un modelo clásico de ciencia. El resultado es una interacción en la distancia, goffmaniana en cuanto a la desconfianza, entre sujetos y objetos; el investigador o evaluador son percibidos como merodeadores, sospechosos e incluso culpables, hasta que no se demuestre expresamente lo contrario, con intereses sospechosamente no declarados o escondidos. Ese es el precio que hay que pagar por mitificar y alejar la Ciencia de los actores sociales concretos, por convertirse en la gran desconocida de esos actores, seguramente porque no suele aplicarse el conocimiento adquirido a la resolución de problemas socialmente percibidos. La evaluación en este sentido, no es reconocida, si quiera remotamente en su potencial de utilidad social y gestión de los cambios.

En términos de practicidad, racionalidad y viabilidad de las estrategias investigadoras, el acercamiento pasa por contemplar en el análisis la “perspectiva del otro” (ponerse en el lugar del otro), esto es reducir la distancia sujeto-objeto de conocimiento. En el caso de esta tesis las experiencias practicadas desde la I.A.P. y la evaluación participativa, responden a esa concepción de la situación sujeto-objeto en investigación y evaluación, respectivamente. Además, afrontan la reflexividad.

...Acerca de la utilidad social de la evaluación (satisfactora de necesidades sociales).-

El diagnóstico sobre el estado del método y el objeto de cualquier disciplina relacionada con las Ciencias Sociales parece claro. La situación actual (que se prolonga con algunos cambios desde los 70s) no contenta prácticamente a nadie, dado que se mantiene la incertidumbre y la crisis, pero también se dan las coordenadas para investigar y trabajar en el análisis independientemente de planteamientos dogmáticos o clausuras, sin plegarse a acuerdos y consensos vacíos que limitan la diversidad de las posibilidades. Diversidad y desorientación coexisten, a pesar de que no son siamesas ni tienen que cohabitar inherentemente. La evaluación de la investigación social puede contribuir.

El peso y el volumen de la bibliografía dedicada a la epistemología pueden ser interpretados como síntomas del descontento teórico, como un estado carencial, pero también de efervescencia intelectual y de voluntad de afrontamiento de los problemas, entrando plenamente en ellos, en lugar de circunvalarlos para esquivarlos.

El debate epistemológico y metodológico no puede sorprender a nadie, es consubstancial a la investigación social, en sentido amplio; el reverso supondría el estancamiento, la pérdida de ganas, el desinterés por la tarea y sus potencialidades, o el auto-extrañamiento de la propia disciplina en relación con su objeto de conocimiento.

En este contexto, sirva como referencia de la crisis general de la Ciencia el título del Congreso Anual de la Asociación Nacional (española) de Neuropsiquiatría Siglo XXI celebrado en Huelva en abril del 2002: “Crisis de los paradigmas. De la Psicología a la Neuropsiquiatría”. Aunque sea muy arriesgado pronunciarse, un vistazo superficial a las ponencias presentadas nos llevaría a la conclusión de que en períodos de incertidumbre,

el rearme hacia la seguridad impone refugiarse en las terapias tradicionales, de choque, que logren cortar de raíz cualquier signo o intersticio de debilidad. Simplificando mucho, ante las dudas con los pacientes, *prozac* y antidepresivos puros y duros.

¿No puede ser viable conceder a la complejidad y a la incertidumbre el carácter de cuestiones inherentes, intrínsecas a la realidad que es nuestro referente? ¿No será el orden un deseo humano, en el 'mejor' de los casos, sólo parcialmente alcanzable?

Seguramente, cualquier congreso, cualquier jornada o encuentro disciplinario contemporáneo, no será, ni siquiera parcialmente, ajeno a debates similares, contextualizados en y canalizados hacia las inquietudes y problemas recurrentes de cada disciplina (del tipo enfrentamiento entre extremos, efectos péndulo, *revivals*, retorno a los clásicos -refugio-, guerras paradigmáticas, etc.).

La Ciencia y, redundantemente, la Ciencia Social, es inevitablemente reflexiva, tanto respecto a la estructura social como a la condiciones macrosociales que, respectivamente la demandan (generan, crean y construyen) y sostienen (dan cobijo, reproducen, transforman). Las tendencias sociales generan relaciones de isomorfismo con los modelos que la Ciencia construye para dar cuenta de ellas, con los interrogantes planteados, con las respuestas priorizadas como factibles, con líneas de investigación apoyadas, con los interrogantes planteados, con los tipos de pruebas o técnicas empleados, con las estrategias de afrontamiento santificadas como plenamente científicas. La Ciencia no es sino el reflejo de la sociedad en la que se gesta, de sus servidumbres y de sus potencialidades de acción[25].

[25] Un ejemplo que viene a mi mente en el momento de redactar esta parte del documento es el proceso de discusión sobre la Ley Orgánica de Universidades en España, reflejo de discursos y valores propugnados en momentos concretos pero revestidos de estructuralidad, de inmanencia, de estabilidad, como si las realidades sociales se encaminasen hacia conclusiones y cierres acabados, perfectos, hacia una verdad universal incontestable (en el caso concreto de la Ley, cuestiones como

Esta idea traza otra línea común entre la investigación social (específicamente en Sociología) y la evaluación. Su potencial social, en cuanto a utilidad y aplicabilidad es de amplio calado[26], pero el entorno social, institucional, cultural -en sentido amplio- y las prácticas tradicionales, inhiben el desarrollo de ese potencial. Lo expresa Jordi Porta (Porta, 1999: 17) cuando habla del marco institucional de la investigación, tanto público como privado...

> *"...Els poders públics fan un ús de les ciències socials relativament limitat. A part de l'economia i el dret,* ***les utilitzen bàsicamente per al coneixement i control de la opinió pública***[27]*. La Fundació Jaume Bofill vol anar més enllà, en el sentit que serveixin per analitzar críticament el funcionament de la societat, i no tan sols facin un diagnóstic dels problemes sinó que s'aventurin a proposar mesures per a resoldre'ls*[28]*..."*

Esta cuestión merece tratamiento a propósito de la utilidad social de la evaluación y de la Sociología. Acudiendo a las hipótesis para la integración de escalas micro-macro de Cicourel, la recomendación sería agregar micro-eventos en las prácticas de investigación y articular las categorías micro-sociológicas con escenas analíticas disponibles próximas a intereses macrosociales. Aunque no siempre es fácil de mostrar, la experiencia evaluativa e investigadora micro, no se desmarca de consideraciones macro, agregadas, no intencionadas y/o representadas.

---

el control del acceso a las universidades, de las líneas de pensamiento, de los mecanismos de producción de realidad científica y su dirección ideológica... todas ellas para desterrar cualquier posibilidad de disidencia, fácilmente identificada como puede hacerse con las ovejas negras en el ganado o los microchips en los censos municipales de animales).

Es documentable el auge relativo de las epistemologías del cierre, el refugio en estabilidades, a pesar de que se hayan probado empíricamente como sesgada y violentadora de la realidad. Cuando los gases y humos producidos por un escape químico te ciegan, nadie puede exigir a un piloto aéreo que haga milagros. Sin embargo, cuando la ceguera es voluntaria y discreta, las consideraciones pueden ser muy distintas.

[26] La Investigación Acción Participativa realiza aportaciones que tratan de transcender esa problemática y asumir ese reto.

[27] Cualquier sociólogo en el contexto español puede haber protagonizado episodios típicos en los cuales los empleadores plantean sus demandas de recopilación de información exclusivamente en términos de encuestas, de cuantificación de opiniones, actitudes o puntos de vista. La ecuación Sociología = encuesta estadística construye un caparazón muy difícil de perforar.

[28] El ejercicio de tocar la lira mientras arde Roma (Nerón) aludido por Tortosa.

Acerca del afrontamiento del reto de la neutralidad valorativa[29] (criterios evaluativos).-

La Ciencia "dominante" separa entre sujeto y objeto, entre el observador y lo observado, entre un yo-aquí y una realidad-ahí. "Sólo desde la fantasía de esta separación han podido constituirse los poderosos mitos de la subjetividad, el realismo, la objetividad y la técnica. El saber del sujeto no lo es del sujeto sino del sujeto sabiendo del objeto", (parafraseando a Navarro) y obviar esta cuestión interesadamente es dar pasos hacia atrás, negar los "progresos" efectivamente alcanzados. Es preciso fortalecer esta aproximaciones con la práctica empírica (interacción teoría-praxis).

He teorizado al trabajar la relación sujeto-objeto de conocimiento que toda observación es relativa al punto de vista del observador (relatividad), y la observación modifica lo observado; depende de la posición del observador, de sus condiciones subjetivas, de sus estrategias de búsqueda, de su bagaje de conocimientos, etc. Además, los observados poseen condiciones en esos mismos sentidos, son etnoevaluadores o etnocientíficos. La evaluación no es ajena a esta empresa a menos que reformule por completo su objeto y su finalidad.

> *"...todos estos factores pueden ser suprimidos de la discusión en aras de la 'neutralidad' o el 'cientifismo', pero entonces ya no se está tratando del desarrollo sino de otra cosa o, lo que es peor, se están intentando escamotear las opciones previas: se aceptan sin discusión unos fines mientras se niegan otros pero sin decirlo. A diferencia de las ciencias llamadas 'duras' la política no sólo está en los fines del científico y la utilización de sus resultados sino que aquí ya está en el objeto mismo. Negarlo es jugar sucio o engañarse..."* (Tortosa, 2001: 140)

El afrontamiento de la relación sujeto-objeto puede producirse al menos discutiendo tres aspectos componentes de un paradigma alternativo, de la complejidad: la introducción del sujeto de la investigación como sujeto en proceso en el proceso de

[29] Pilar f) de la estrategia (2B) inseparable de la concepción de la relación sujeto/objeto de conocimiento.

investigación (evaluativo, en este caso), la construcción de un discurso abierto que integre como reflexiones interiores los distintos niveles horizontales y verticales, y la concepción de la investigación como seguimiento del ser en su génesis (la realidad, como el sujeto, es mutable, cambiante -Pablo Milanés[30]-).

Por eso, la investigación social deben ser una tecnología concreta, adaptada a su papel de sujeto en proceso y facilitador del conocimiento, articulando perspectivas investigadoras que se encargan de ello y lo facilitan...

> *"...En la perspectiva distributiva, la subjetividad del investigador, ecuación personal o coeficiente de rozamiento es abstraída -y extirpada- del proceso objetivo de su trabajo. En la perspectiva estructural, el investigador es integrado en el proceso de investigación como sujeto en proceso..."* (J. Ibáñez, 1985: 270)

El investigador[31], como sostiene Ibáñez, es la verdadera máquina de investigar, que pone toda su persona en juego. Las condiciones de posibilidad de esa máquina de investigar están socialmente determinadas, de ahí la necesidad de vigilancia epistemológica continua, hiperreflexiva, de segundo orden.

La investigación, aún más la evaluación, deben aspirar a ser un proceso comunicativo con muchas posibilidades, más allá del modelo investigador tradicional que separa las realidades del objeto conocido y del sujeto que conoce; lo ideal sería colocar varios espejos en las ubicaciones más adecuadas asumiendo la reflexividad como parte esencial del proceso investigador. Mi experiencia investigadora práctica (evaluativa) ha contado con aproximaciones participativas (también en la modalidad de evaluación participativa) y he tratado de convertirme en facilitador de conocimiento desde una reflexividad que une las interacciones reflexivas (micro) y las interacciones más generalistas, teóricas y macro (actor-observador).

---

[30] Jesús Ibáñez coincide al afirmar "las sociedades humanas son infinitamente moldeables y transformables", GARCÍA FERRANDO, IBÁÑEZ & ALVIRA (1995).

[31] Con el papel interactivo de otros sujetos (científicos y etnocientíficos), también en evaluación.

El paradigma de la reflexividad se acerca de manera estrecha a la perspectiva hologramática que establece espontáneamente lazos entre la teoría y la metodología, manejando cualquier acción en el contexto de las realidades socialmente construidas, afrontando la reflexividad en la investigación social cómo constructora del objeto de estudio (sujetos en proceso cuyas aportaciones a la situación, pasan a formar parte de la propia definición de la situación) e introduciendo el contexto de la investigación desde una perspectiva de segundo orden. Con todos estos mimbres investigadores, se justifica construir y practicar (allí donde el objeto lo recomienda) estrategias de afrontamiento del proceso investigador desde una perspectiva reflexiva en evaluación, que transciende el presupuesto de la objetividad clásica, así como la perspectiva dicotómica -de lucha entre contrarios, de oposición- en las posibilidades investigadoras, dando respuestas a la complejidad y a las paradojas sociales, planteando nuevos interrogantes, buscando la transcendencia en las construcciones y de las oposiciones para salir de los cuellos de botella creados.

> *"...En realidad, no vivimos en una sociedad; más bien nosotros mismos somos sociedades andantes, sociedades representadas en nuestras conciencias individuales, que interactuamos en esa calidad de "sociedades individualizadas" y, a través de tal interacción, producimos y reproducimos de nuevo, en el dominio conciente individual, nuestra propia condición de "sociedad particular". Lo social no es una referencia social objetiva inter-puesta en nuestras subjetividades individuales (no es inter-subjetiva en ese sentido); es una realidad trans-subjetiva, que opera en la conciencia individual. Lo social es la realidad misma de la transubjetividad, de la nidificación de unas subjetividades en otras, nidificación en la que cada una de esas realidades acarrea su propia forma de objetividad..."* (P. Navarro, 1994)

Por tanto, el investigador social no puede estar aislado de las conversaciones (como elemento y como contexto) con los seres humanos hablantes, sus "objetos" de conocimiento. Reiteremos que el investigador es un sujeto en proceso. El marco teórico-metodológico y los trabajos de campo que dan forma a esta tesis tratan de mostrar la prioridad que he dado a los sujetos sociales protagonistas, de cuyos discursos el

investigador ha de ser escucha activo. La perspectiva se mantiene para los instrumentos metodológicos recreados para captar mecanismos conversacionales y comunicacionales coherentes con esa perspectiva (grupos de discusión, entrevistas cualitativas, dinámicas de Sociología Visual). Todo lo practicado sigue y configura a la vez, reflexivamente, en retroalimentación, el marco teórico y el empírico-metodológico.

> *"...La práctica del investigador social está siempre regulada (sea o no consciente de ello) por concepciones teóricas o representaciones ideológicas: en la selección de algunos hechos como relevantes y en su interpretación operan estas concepciones o representaciones: es una herramienta o un resultado más que una actividad o un proceso...."* (J. Ibáñez, 1985: 265)

Diseños evaluativos como CLA, trabajan un amplio rango de criterios para satisfacer las necesidades informativas detectadas (evaluación como satisfactor de necesidades de información, evaluador como facilitador de conocimiento, contraste ente el deber ser y el ser. En la evaluación Claver el acercamiento a la creatividad, a la gestión y cultura de la innovación, es sin duda contextualizado, pero el papel de la teoría (*theory driven evaluation*) es fundamental para la formulación de los criterios con los que contrastar los datos, para equilibrar los modos de ver y lo que muestran los modos de hacer. Ese contraste, es posible, como los juicios valorativos, por la intermediación de los...

Criterios evaluativos.-

Simplificando, concluyo que los criterios son "teorías con fecha de caducidad". La clave está en cómo se teoriza, para puntuar, y en quiénes tienen atribución para ello. De igual modo que "todo lo dicho es dicho por alguien" (volviendo a Maturana y Varela, 1984: 13), todo lo que hay en una situación es *situado* en la misma por un sujeto, con la adhesión o la oposición de otros.

Distinción e indicación implican a quién distingue y a quién indica. El evaluador, como el investigador social, puntúa estrategias (de afrontamiento), teorías, instrumentos metodológicos, vuelca sus preferencias sobre las elecciones en cada caso, hacia las películas que considera más sensibles, hacia las longitudes de onda que busca capturar. Sus estrategias son coherentes con la concepción de la realidad, con las metodologías a emplear, con las formas en que se recopila la información, con los mecanismos para dar la palabra a los actores, con las estrategias regrabadas y un largo etcétera. Esta tesis trata de convertirse, contextualizando sus posibilidades reales, en campo de pruebas de estrategias.

Estamos ante 2 tipos de evaluación extremos (con una analogía inspirada en Von Foerster) que, en la práctica, pese a decantarse por uno de ellos, suelen y pueden superponerse e inciden en la consideración de los criterios evaluativos arbitrados:

a) evaluación (indexical) que informa de un contexto imponiendo o inyectando información desde fuera: criterios absolutos, verticales hacia abajo;

b) evaluación que produce la información sobre el contexto, que la crea en el curso del proceso (formativa), que la construye: criterios relativos, en cierto modo, horizontales, producidos en conversación entre distintos actores con poder de puntuación.

En el caso del seguimiento como en el de la evaluación la visión común (el lugar común) se decanta por considerar la preponderancia de los procesos objetivos para obtener información unívoca para detectar claramente puntos de corte, diferencias, criterios evaluativos. Roberts (Abbot & Guijt, 1998) habla directamente de la “subjetividad del seguimiento”, no de un “proceso científico” en el sentido estándar puesto que la metodología, los indicadores y la interpretación de los datos están influidos por visiones

del mundo individuales y colectivas. La selección de datos y de participantes se convierte en intencional, apuesta por visiones particulares sobre hechos objetivos.

Además, los puntos de vista cambian con el tiempo, debido a cambios en el conocimiento y en la teoría; los datos sobre el pasado son de dudoso valor para responder a preguntas futuras.

El seguimiento facilita una visión particular de la realidad. La realidad misma es cuestión de perspectiva. Para los objetivistas su perspectiva es una representación directa de la realidad.

Todas estas cuestiones pueden parecer cuestiones filosóficas irrelevantes desde un punto de vista científico, pero influyen directamente sobre los procesos de seguimiento-evaluación. Si profesamos una aproximación dicotómica lo expresaremos así:

-la evaluación y el seguimiento de datos como realidad, son representación directa de la realidad, reflejo de la ciencia objetiva capaz de facilitar pruebas causales;

-la evaluación y el seguimiento (la ciencia, en general) como expediente político: la realidad es cuestión de perspectiva y la objetividad es imposible. Seguimiento y evaluación son manifestaciones de la ideología y la propaganda política, que llevan a seleccionar los datos que apoyan la causa atribuida políticamente, de manera previa y consciente.

¿Cómo resistirse a la aproximación dicotómica? Indicando que la investigación científica tiene naturaleza política, y especialmente la evaluación. Y esto tiene, sin duda, implicaciones para el diseño y la metodología, está sujeta a influencias socioculturales, “religiosas” (de fe científica), incluso cuando de lo que se trata es de valorar procesos naturales o el cambio o el impacto medioambiental, ámbitos cada vez más sometidos al

imperio de los intereses contrapuestos[32] (económicos, ambientalistas, etc.). Una mejor y más amplia participación, abierta a distintos intereses, a distintas visiones y formas de puntuar la realidad, la ampliación de los contrastes intersubjetivos, se hace necesaria, puesto que:

> *"...el conocimiento se refiere a la percepción compleja del cambio ambiental, pero diferentes actores perciben la realidad de acuerdo con su propia visión del mundo. La percepción del deterioro medioambiental puede variar incluso entre individuos en el interior de un grupo determinado de actores como resultado de diferencias socioeconómicas, religiosas, género o grupos de edad. La percepción también está sometida a la influencia de los medios empleados para capturarla y comunicarla..."* (Abbot & Guijt, 1998)

Esos medios suelen decantarse por una de las dos aproximaciones en exclusiva, o la objetiva-cuantitativa-experimental (externa) o la participativa.

Ejemplos de *seguimiento "objetivo"* se asocian a procesos físicos o naturales susceptibles de contrastes cuantitativos de hipótesis, de relaciones causa-efecto. En el ecosistema encontramos ejemplos con variables como la fertilidad del suelo o cualquier información biofísica, sobre componentes químicos y físicos. Se trata del seguimiento convencional cuantitativo. Los resultados de esta modalidad de contraste tampoco están exentos de utilización política o interesada, según quienes se apropien de ellos.

El *papel del seguimiento participativo* es integrar las perspectivas de múltiples actores de naturaleza subjetiva y cargada de valores (en esto se distancia claramente del seguimiento objetivo tradicional). Este tipo de seguimiento trata de facilitar el consenso y el compromiso en el desarrollo negociado de indicadores.

¿Dónde reside la *paradoja o problema del valor*?

[32] En un caso muy cercano, el Plan Hidrológico Nacional español, en el mes de julio de 2003 se hizo público el informe de impacto mediambiental encargado financiado por el poder ejecutivo. Los evaluadores "externos" concluyeron que de un trazado de casi 500 kilómetros tan sólo 2 resultaban afectados. Según ONG ambientalistas, no hay menos de 170 puntos distintos del trazado que causan impacto ambiental grave sobre los ecosistemas naturales.

> *"...otra cuestión pendiente es... la necesidad de una mayor elaboración tanto desde el punto de vista práctico como del teórico, sobre la valoración y la emisión sistemática de juicios como parte del análisis y la metodología de la evaluación..."* (M. Bustelo, 1999: 27)

Cualesquiera valoraciones, a pesar de su relativismo o subjetivismo, tienen un fundamento objetivo en cuanto que reales para personas o grupos de personas, para agentes comunicativos. Es un tipo de objetividad que anida en el carácter subjetivo de los actores sociales. Como señala Weber "cada actor considera sus juicios de valor (que determinan sus actuaciones) como algo objetivamente valioso. Todo ello, producto de la cultura" (Weber,1993).

La evaluación ha de hacerse cargo del problema del valor, de la paradoja del valor, siguiendo el marco teórico. Las valoraciones que hago, como las que hace cualquiera, son relativas dado que son subjetivas; algo es valioso para mí o para mi grupo de referencia, para los intereses o deseos que se invierten a través de mí (Nietzsche lo dejó muy claro). La persona sopesa y elige entre los valores en litigio según su propia conciencia y concepción del mundo, según sus grupos de referencia. El sociólogo, el evaluador, puede o no ser consciente de los intereses y/o deseos que están detrás de cada puntuación o decisión, y puede o no incrustar sus propias puntuaciones de las construcciones de la realidad a las que sirve y de los efectos que sobre la realidad y sobre los actores produce.

> *"...'yo' reclama como "mío" todo lo que gusta a "yo" (proyección). Así se origina la distinción original, interior/exterior (bueno/malo), escupiendo parte del interior y tragando parte del exterior..."* (J. Ibáñez, 1985: 284)

Es el lugar de la evaluación reflexiva; el evaluador no es un mero juez árbitro, medidor objetivo de una realidad objetivable (como puede ocurrir en el caso del atletismo -paso o no en salto de altura, salto nulo o válido, salida nula-, de la esgrima -se producen o no toques puntuables- o del volley -se toca o no la red central-).

Los evaluadores, dependiendo del tipo de paradigma evaluador que practiquen, pueden estar muy próximos o marcadamente alejados de las perspectivas de los evaluados. Esta situación se plasma, sin duda, en la elaboración de los criterios evaluativos -fase fundamental del proceso- y de los términos de referencia de la evaluación, que pueden generarse en procesos negociadores, pero también pueden reflejar decisiones discrecionales (apoyadas en conocimientos, en la experiencia y en el prestigio del evaluador, en el mejor de los casos). Las preguntas a las que recurrentemente hemos de dar respuesta en esa fase -como en otras del ciclo del proceso evaluativo- son: ¿criterios de quiénes?, ¿quiénes se apropian de ellos y los hacen suyos?, ¿la evaluación es deseada, es endógena -autocrítica, autodiagnóstico- o impuesta, exógena[33]?

Si la *aproximación a los criterios es relativa*, los criterios actúan como hipótesis blandas (no fijas), son proyectos de ordenación de la realidad (del material evaluativo recopilado sobre ella) que se transforman en el proceso de reflexión entre el evaluador, la realidad evaluada y los actores que la construyen. Esta aproximación completa de modo determinante la consideración objetivista-cuantitativa (positivista) de los criterios como estándares absolutos.

En consecuencia, los *juicios evaluativos*, son, desde esta aproximación teórico-práctica, juicios *subjetivos*, son distinción e indicación de un observador social -como ejemplifica Ibáñez (J. Ibáñez, 1993)- que estimo central para contextualizar el papel asumible por la investigación evaluativa y, en general, por cualquier tarea investigadora que implique puntuación de un contexto real, social. En una aproximación no reflexiva, prácticamente cualquier interlocutor concluirá que la noción de orden es objetiva y fija

[33] Teniendo muy presentes las situaciones intermedias, los puentes que existen entre estos dos extremos.

unas condiciones estables, incuestionables, ininterpretables. El supuesto práctico es el siguiente: ¿cuál de estas series numéricas está bien ordenada?

x) 1, 2, 3, 4, 5, 6;

z) 5, 4, 2, 6, 3, 1;

x) es una respuesta que cualquiera de nosotros lanzaría de manera apresurada y comprensible; las dos, x) y z) es la respuesta procedente. ¿Por qué? Según el orden que a cada una de las series les ha prescrito (prefijado) un observador-puntuador, a) sigue un orden numérico evidente, mientras b) sigue el orden alfabético de los nombres de los números en lengua castellana;

> *"...El orden es un producto de la interferencia entre las acciones objetivadoras de sujeto y objeto..."* (J. Ibáñez, 1993)

El ejemplo teórico-práctico es claro. En cada contexto, ¿quiénes tienen poder de puntuación? ¿quiénes construyen la realidad? Sólo quien o quienes puntúan de manera unilateral o grupal, conoce, en origen, el orden de puntuación que ha prescrito e impone sobre la situación.

Si lo trasladamos a los criterios evaluativos que prescribe un evaluador, distintos actores, participantes o no en el proceso evaluador, el resultado evaluativo responde a su modo de puntuar la realidad, de los instrumentos elegidos para la recopilarla y de la porción de realidad que se elige o no para ser contrastada con las puntuaciones y las distinciones. Con unos mismos datos, dos evaluadores distintos pueden llegar conclusiones evaluativas diametralmente opuestas, porque han puntuado con criterios completamente dispares[34]. Un mismo contexto evaluativo no producirá las mismas conclusiones, y estas no ofrecerán una lectura unívoca a todos los interlocutores (los valorarán según sus propias puntuaciones y órdenes, según sus prescripciones

[34] O porque han empleado instrumentos metodológicos que facilitan determinado tipo de datos, o mayor o menor rango de discursos.

subjetivas). En el caso de una sentencia judicial no cabe otra que acatar; para la evaluación o la investigación siempre queda transformar la realidad, hacer el vacío, estigmatizar al evaluador, etc. Además, la realidad social posee el potencial de generar en su seno infinitos puntuadores, legitimados o no por los procesos.

Por tanto, los criterios evaluativos que otorgan mérito o valor, dependen del sentido subjetivo de quien o quienes tienen la atribución de puntuar la realidad y fijar límites o estándares para el contraste. Esto que ya era central en el marco teórico para una teoría pragmática de la evaluación, lo es, a mi juicio y por mi experiencia, como conclusión de la presencia de las cargas valorativas en los procesos evaluativos.

¿Cómo contrarrestar el relativismo total, el otro extremo?

> *"...Las observaciones científicas están sometidas a una serie de condicionamientos. Galtung ha señalado tres principios que ha de satisfacer toda observación científica: a) el principio de intrasubjetividad o fiabilidad, que hace referencia a que la observación repetida de las mismas respuestas por el parte el* mismo *observador debe producir los mismos datos; b) el principio de intersubjetividad, que se refiere a que la observación repetida de las mismas respuestas por parte de* diferentes *observadores debe producir los mismos datos; y c) el principio de la validez, que destaca el hecho de que los datos deben obtenerse de tal manera que puedan realizar inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente..."* (Galtung, 1967: 29)

El contraste intersubjetivo, la validez y la fiabilidad, principios a satisfacer por los datos observacionales, han sido recogidos en otro lugar del diseño metodológico. Estos principios desarrollan toda su potencialidad si los puntuadores explicitan los valores que consideran están presentes en ese contexto puntuador.

El establecimiento de los criterios es la tarea más importante, sin ellos -en términos puristas- no hay evaluación posible ya sea en el ámbito cotidiano o en el profesional; lo que ocurre es que en el primero, los cambios en los efectos no previstos de aquello que se evalúa también serán enjuiciados, mientras en el profesional, se ha de

salvar la tentación de enjuiciar efectos para los que no se han establecido criterios de evaluación[35].

Las experiencias evaluativas en carne propia me llevan a defender que la realidad social es construida de manera subjetiva, con límites y materiales que son objetivos, discutibles, modificables e interpretables.

La teoría de la investigación social y la teoría de la evaluación tienen en las posiciones relativas del sujeto (investigador, evaluador o evaluado) un punto de tratamiento obligado, bajo este doble presupuesto: el investigador social y el evaluador son observadores subjetivos.

[35] Distintas prácticas evaluativas muestran que este presupuesto es muy cuestionable, especialmente si se opta por versiones participativas, criterios de evaluación relativos o por evaluaciones ex-ante (iniciales) que pueden contribuir a definir los criterios de evaluación.

...Acerca de las aportaciones metodológicas[36] de la investigación social para la evaluación.-

> *"...El método empleado para realizar el análisis sociológico es único para este estudio y no puede ser ni replicado en las mismas condiciones en que se ha producido. Los investigadores sociales deben elegir entre distintos tipos de materiales como datos; esto no altera el hecho de que los investigadores son observadores. Como observadores del mundo participan de él; en consecuencia, hacen sus observaciones en el interior de un marco intermediario[37], un marco de símbolos y significados culturales que le son dados por aspectos de su historia vital personal[38] que vuelcan sobre el conjunto de observaciones.* ***Cada método de investigación es la ecuación personal aportada por el observador individual****. Todos los métodos son, en este sentido, cualitativos e igualmente objetivos; el uso de datos cuantitativos o procedimientos matemáticos no elimina el elemento intersubjetivo que subyace a la investigación social...[39]"*

La evaluación se ha mostrado como soporte adecuado (incluso como destinatario que necesita de ello) para experiencias de triangulación metodológica, que favorecen la diversificación de puntos de vista hasta los que se accede. La experiencia evaluativa lleva a concluir la utilidad diferencial de técnicas, en combinación, aunque siempre hay algunas que se ajustan mejor a la naturaleza del objeto y si no lo hacen, el objeto recomienda la adaptación de técnicas o la creación de nuevas técnicas a la medida del contexto situacional y de las necesidades de información.

Las técnicas distributivas (la encuesta estadística) son útiles para el análisis cuantitativo de datos, allí donde el contexto situacional no es puesto en valor (suponiendo que en la realidad de los actores esto ocurra alguna vez). No obstante, se ha tratado de trabajar con aportaciones etnometodológicas que tienen en cuenta ese contexto, incluso en el caso de demandas expresas de cuantificación o contraste de pesos. En consecuencia los campos más apropiados para su uso son los contextos en que una cúpula con atribuciones para la toma de decisiones (administración pública,

---

[36] En 1C) se identificaba el reto del afrontamiento de la metodología como un instrumento, no como un fin en sí misma.
[37] De una metodología.
[38] Ecuación personal del sociólogo, del investigador.
[39] DENZIN y LINCOLN (1994), 24.

gestores políticos), investigación de mercado o consumo, comportamiento electoral. El interés no es tanto alimentar informativamente los procesos como tener acceso privilegiado a la información y devolver neguentropía (filtrar información o ruido entre los destinatarios en función de los intereses del emisor) a electores, administrados, consumidores, evaluados, etc.

Las técnicas estructurales (el grupo de discusión, la entrevista abierta grupal, etc.) enfatizan en la conversación, la enunciación comunicativa de los sujetos en contextos situacionales (interacciones grupales) o dicho de otros modos, discursos (análisis del discurso) producidos en un contexto lingüístico. Tradicionalmente se han empleado para conocer cómo se forma y expresa la opinión pública (grupos de discusión en el ámbito del mercado), estructuralmente, relacionando las dimensiones micro y macro. El ciclo del proceso de comunicación tampoco se completa, la información se construye expresamente para el uso de los promotores (a lo sumo el observador es relativo, aunque si la estrategia del observador lo apoya, es claramente factible una aproximación reflexiva (intentada, al menos, en este caso) empleando recursos de afrontamiento adecuados para ello.

Por último, las técnicas dialécticas (asamblearias -socioanálisis-), totalmente dependientes del contexto situacional lingüístico, buscan producir información para la acción, para ser introducida en la transformación de la definición de la situación, en el seno de procesos dialécticos (movilizaciones, procesos de cambio, etc.).

En los diseños evaluativos recogidos en esta tesis, la combinación de técnicas desde las distintas perspectivas se resume en el cuadro siguiente:

5A) Claver	5B) CLA	5C) Evaluación-intervención psicosocial	5D) I.A.P.	5)E Evaluación proyectos cooperación	Entidad Socio-sanitaria	Evaluación ex –ante juventud (Villena)
Técnicas estructurales	Técnicas estructurales, distributivas y "amago" de dialécticas	Distributiva y estructural	Estructural y dialéctica	Estructural, dialéctica y distributiva	Estructural y distributiva	Distributiva y estructural

Este acercamiento a las técnicas no es neutro, es valorativo y puntúa la realidad en contextos de aplicación. He constatado con la triangulación metodológica, con la realización de varios grupos de discusión y con la adaptación interpretativa de la encuesta estadística, aquello que con L. E. Alonso se puede expresar así, también desde el segundo orden, como sujeto que ha estado inmerso en procesos:

MÉTODO	TÉCNICA	PROCEDIMIENTO	RIESGO
Crítico-dialéctico el objeto prima sobre el método	Grupo de discusión	Comprensión y explicación teórica global de procesos sociales dinámicos Materia-prima: procesos discursivos (totalidades concretas y representaciones globales)	Convencionalización, exceso de informalidad, primer orden, descuidar el método y el modelo de análisis (acomodo a la medida del cliente, prácticas comerciales…)
Analítico el método se impone sobre el objeto de conocimiento	Encuesta estadística	Determinación y contrastación de hipótesis con definiciones operativas (formalizables y medibles con instrumentos técnicos)	metodolatría

Los riesgos del grupo de discusión, su convencionalización o empleo de primer orden, recomiendan una ruptura al estilo de Mills y su espíritu de artesanía intelectual, que va más allá de dar la palabra a los investigados para expresarse libremente en actos

lingüísticos, en contextos de investigación, precisa de ampliación en su capacidad reflexiva y de acción comunicativa que da cabida a nuevas interpretaciones libres, desde la perspectiva dialógica, en la búsqueda de acuerdos.

Esta concepción del grupo de discusión responde a la estrategia metodológica de afrontamiento, a la de las técnicas como medios para alcanzar un fin, no como fines en sí mismos[40], que es la idea que quiero convertir en conclusión. Así, es una técnica con gran potencial (ya empleado en España en investigación de mercados) para facilitar el conocimiento de situaciones cambiantes, complejas, situaciones que son comunicativas. Por eso el grupo de discusión poco tiene que ver con los grupos de control, es una técnica mucho más abierta y versátil que su utilización en estudios de mercado. El empleo de esta técnica supone asumir la capacidad reflexiva y de acción comunicativa[41] de los sujetos para establecer interpretaciones libres guiadas por la posibilidad de acuerdo.

El ejemplo comparativo de las distintas posibilidades de las técnicas según el paradigma de aplicación, según se triangule o no con otras técnicas, puede asociarse, a lo importante que se ha mostrado trabajar desde algún intento de teoría de los datos observacionales para la investigación social. La tarea va mucho más allá de lo que yo he podido si quiera esbozar aquí, aunque ayuda a trazar el camino la diversificación de las fuentes de datos distinta perceptiva, observacional, probar la sensibilidad de las técnicas en según qué contextos de aplicación-producción de datos. No hay que olvidar que las personas suelen comportarse de modo diferente cuando conocen que están siendo

[40] En el contexto del mercado para el sociólogo no es inusual escuchar conversaciones en las que se justifica el valor añadido de un proyecto de investigación, que para obtener la licitación o la subvención, con expresiones del tipo... “además de una encuesta y un muestreo les vendemos dos grupos de discusión...”.

[41] Es una técnica que se ajusta perfectamente al marco teórico defendido.

observadas en comparación con cómo se comportarían si no fuesen conscientes. Las observaciones encubiertas pueden ser una forma de llegar a aquello que está ocurriendo realmente, más que las observaciones abiertas cuando las personas son reflexivamente conscientes de que están siendo estudiadas. Puede ser tan importante observar lo que ocurre como lo que no, prestar atención observacional a las áreas de "ausencia de ocurrencia" (Patton, 1990), como ha ocurrido en el caso de la evaluación-intervención psicosocial (mujeres subempleadas).

Volviendo a la teoría de los datos observacionales para la investigación social, la unidad de análisis, quienes producen y reciben estímulos comunicativos son los sujetos, las personas (el investigador incluido). La producción y recepción de estímulos pueden tener carácter sistemático o no sistemático, y generar respuestas (demandadas generalmente por el investigador sistemáticas o no sistemáticas, en actos verbales (escritos, orales...) y no verbales (gestuales, prosódicos, contextuales...).

La consecuencia a extraer es que el investigador social debe desarrollar habilidades perceptivas como receptor de estímulos procesados en forma de resultados comunicativos (datos, textos, discursos, imágenes...) de distinta procedencia, como se ha teorizado, para los datos observacionales en el diseño metodológico.

Expresado de otro modo, distintas finalidades del registro de datos observacionales recomiendan las técnicas de registro más apropiadas. El cuadro siguiente expresa esta aproximación, que en el apartado de técnicas de registro se ha aplicado en prácticamente toda su diversidad, a excepción de los diarios y otras técnicas biográficas:

FINALIDAD DEL REGISTRO Y TÉCNICAS DE REGISTRO DE DATOS OBSERVACIONALES

FINALIDAD DE REGISTRO (registrar lo más significativo)	**TÉCNICAS DE REGISTRO (registro anecdótico, hoja de respuestas)**
registrar con detalle la información	notas de campo / transcripciones / entrevistas
registrar información verbal	grabaciones de audio
registrar lo que se ve como un todo fijo	fotografías / diapositivas
registrar información visual y ambiental	vídeo
registrar información personal	diario

Los criterios para seleccionar las unidades de observación guardan relación directa con las perspectivas epistemológicas y metodológicas de la realidad social que se manejen.

La triangulación y la diversificación no son varitas mágicas (aunque según mi experiencia, ayudan a afrontar la cuestión de los valores y la reflexividad, a contrastar cómo afecta el proceso evaluador sobre la realidad evaluada). El pluralismo indiscriminado probablemente nos aleje del rigor del método científico al que no hay porqué renunciar. Eso sí, ningún daño puede hacer al investigador, contar con supermercado de técnicas para la evaluación, que puede recrear con sus propios instrumentos, como recursos metodológicos de afrontamiento, para ampliar con ellos el "espectro radioeléctrico", "las longitudes de onda" que podemos captar, en términos metodológicos, por medio de la triangulación y las mezclas metodológicas que nos

acercan al análisis de la complejidad[42] (recogido en la teoría de la realidad social) en contextos de investigación rigurosos y flexibles, favorecidos por estrategias y visiones "más amplias" de la ciencia, que no descarta acciones cercanas a procedimientos artísticos, heurísticos y concibe la realidad social como algo más qué hechos sociales objetivables. Las opiniones, los discursos o las imágenes-texto son materia prima.

Las técnicas de comunicación e información enumeradas y trabajadas (algunas de ellas) en el diseño cuasi-experimental de intervención-evaluación (que mejoraría sus posibilidades comunicativas con técnicas de sociología visual -ruta oral, en itinerarios laborales concretos, cercanos a las participantes o con una sesión de *rol playing*, con actrices o aprovechando un vídeo ya editado), la charla de intervención efectivamente realizada, tiene utilidad, pero esta se multiplica de emplear la triangulación de posibilidades) son ejemplo. El resto de ejemplos que puedo mostrar se resumen en este cuadro:

[42] Estaba previsto como objetivo **i)** Evitar la reducción de esquemas cognitivos, ampliando el espectro de alternativas posibles. El carácter aperturista e imperfecto en las conclusiones, la provisionalidad, la toma constante de decisiones de revisión son ingredientes para ello.

JUSTIFICACIÓN DE TÉCNICAS (INSTRUMENTOS FLEXIBLES PARA LA EVALUACIÓN)

TÉCNICAS para la evaluación	**RELACIÓN SUJETO-OBJETO (afronta-miento reflexividad) participación**	**DIVESIFICA-CIÓN DE USOS (concepción no monolítica)**	**UNIDAD DE ANÁLISIS**	**MATERIA PRIMA (definición de la realidad)**	**DISEÑO EVALUA-TIVO EN QUE SE APLICA**	**RELACIÓN CON LA TEORÍA DE LOS DATOS OBSERVACIO-NALES**	**TRIANGU-LACIÓN**	**CRITERIOS DE SELECCIÓN (MUES-TREOS) protago-nistas**
ENTREVISTA	Estructural	Entrevistas no estandarizas ni estructuradas	Actores comunicativos (miembros de grupos)	Discursos	Todos	Lingüísticos	Múltiple	Etnometodo-lógico
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	Estructural (sujeto / sujeto)	Completa e intermedia	"	Datos observacio-nales de naturaleza diversa	Todos menos evaluación-intervención	Lingüísticos y no lingüísticos	Entrevistas, GD, Soc Visual y encuestas	Extensivo
GRUPO DE DISCUSIÓN	Estructural Sujeto-objeto	Estructural y relacional	Actores como miembros de grupos	Discursos	Evaluación - intervención, CLA, entidad sociosani-taria …	Lingüístico (estructu-ración grupal)	Entrevistas, observación , encuestas, mapas de redes	Muy delimitados (estrategias pragmáticas)
MAPAS relaciones y cognitivos	Estructural Sto-objeto y sto-sto	Cualitativo Relacional y posicional	"	Imágenes, textos, conceptos, relaciones	i.a.p., Villena CLA, CLAVER, ent, sociosani-taria	Imágenes, relaciones, flujos, imágenes-texto	GD, entrevistas, observa-ción, encuesta etnomtg.	Criterios aleatorios (amplios)

TÉCNICAS DE SOCIOLOGÍA VISUAL	Estructural y dialéctica (devolución)	Rutas orales (audio + vídeo), entrevistas fotográficas, vídeo en dinámicas grupales	Grupos / organizaciones	Imágenes, textos, discursos sobre imágenes	i.a.p.	Imágenes	Múltiple	Intensivos + dinámicas de devolución, difusión
ENCUESTAS	Distributiva (sujeto / objeto) y estructural	Estándar + filtros abiertos Encuestas interpretativas (etnometodológica)	Individuos (insertados en contexto grupales)	Datos sobre variables Distribución de pesos	CLA, Villena, entidad sociosani-taria, evaluación - intervención	Lingüísticos, numéricos (distributiva)	Cualitativo (GD, entrevistas, mapas)	Por cuotas, aleatorio, intencional
OTRAS TÉCNICAS PARTICIPATIVAS (Gallego, 1999)	Estructural y dialéctica *Reflexividad* (devolución)	Amplio espectro de alternativas (proyectos cooperación desarrollo)	Sujetos participativos en contextos comunitarios	Datos observacio-nales de naturaleza diversa	---	Múltiples	Múltiple	---
TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN, INFORMACIÓN (role playing)	Dialéctica y estructural Sto-objeto	Técnicas de simulación y de información	Individuos (insertados en contexto grupales)	Discursos, imágenes	Evaluación e intervención psico- social	Lingüísticos y no lingüísticos	Múltiple	---

Coincido con A. Ortí y con L.E. Alonso en que es conveniente hablar de "prácticas" metodológicas más que de técnicas, porque este último identificador tiene una connotación algorítmica, cerrada, estática, de modo que la epistemología "tecnológica" no eclipse desde el principio los intentos de construcción de información a la altura de la realidad. Esta aproximación a la metodología como creación creativa, que vincula arte y ciencia que no abusa de procedimientos o protocolos algorítmicos, intempestivo (en el sentido que la da Nietzsche), a favor de un tiempo por venir, que combina el par método-tecnología (los trajes a medida) con el par creatividad-realidad. Galtung traza un estrecho paralelismo entre las características del proceso investigador y los procedimientos de producción artística. Los artistas también emplean técnicas, pero no como artificios con vida propia, como fines, sino como medios para alcanzar resultados artísticos o de conocimiento, que dialogan con el objeto, en lugar de imponer los artefactos técnicos sobre ellos.

> *"...es la diferencia entre partir un tronco con cuña -la partición sigue las vetas de la madera- o con sierra mecánica -que impone su forma sin tener en cuenta las vetas o singularidades de la madera-. Es la diferencia entre el sociólogo (sedentario) que diseña un estudio a priori y un sociólogo (nómada) para el que el diseño se expande a lo largo de todo el proceso de investigación (la diferencia entre un sujeto de la investigación como punto fijo o como sujeto en proceso). Es la diferencia entre un escultor que "ve" la obra antes de ver el material en el que la esculpe, y un escultor que dialoga con el mármol -como dice Rilke (1948) que hacía Miguel Ángel-escucha a las piedras, para el que la obra es la explicación de las formas implícitas en la piedra..."* (J. Ibáñez, 1985: 46)

Se sitúa así en el centro la investigación social de segundo orden y la articulación entre teoría, modelos de análisis y realidad empírica.

> *"...El refinamiento de las técnicas de comprobación y de prueba puede, si no se acompaña de una redoblada vigilancia teórica, puede conducir a ver cada vez mejor en cada vez menos cosas, o incluso a que falte lo esencial por uno de esos equívocos que hacen pareja funcional con la utilización ciega de las técnicas destinadas de aguzar y controlar la vista..."* Mills 1961 (J. Ibáñez, 1985: 209)

El papel que desempeñan las técnicas en la investigación social es metáfora del que corresponde al director de fotografía en una producción cinematográfica, o al iluminador de una obra teatral. La luz, el enfoque, el modo de mostrar determinan qué se muestra al espectador y cuáles son sus posibilidades perceptivas de éste.

Siguiendo con la metáfora fotográfica, las distintas sensibilidades de las películas fotográficas condicionan qué parte de la realidad aparece o no reflejada, qué queda dentro o fuera de encuadre (es importante la iluminación, el zoom, el enfoque). Los propios astrónomos, desde sus visionados con microscopio, al percibir una perspectiva de la luna están dejando de recibir imágenes de la cara oculta. Si un niño observa por primera vez la luna y esta se encuentra en cuarto decreciente, su primera teorización social sobre el satélite tendrá esas peculiaridades; si el proceso de aprendizaje se cortase en esa observación, su imagen de la luna estaría totalmente desenfocada por las limitaciones observacionales. Cada metodología es más adecuada para un determinado objeto de estudio (películas más sensibles, luz, asas o posicionamiento del diafragma) pero además, las técnicas no son unidades finitas, podemos y debemos diseñar nuevas técnicas.

La perspectiva, las estrategias perceptivas también son de vital importancia para los resultados de las observaciones. No todos, con los mismos instrumentos técnicos realizamos las mismas fotografías. Para colmo, los objetos fotografiados o inmortalizados no son inertes; en la vida social, los actores sociales, sus actos, intenciones, los resultados y las consecuencias de las acciones no responden al guión marcado por el director artístico o de figuración.

Esta metáfora vuelve a ejemplificar cuan importantes son las estrategias de afrontamiento del proceso investigador y, por tanto, resulta casi innegociable practicar la transparencia investigadora, reconociendo abiertamente los rasgos de esa estrategia en

cada caso, ante los actores sociales protagonistas y ante los potenciales destinatarios de las investigaciones, desde aproximaciones de segundo orden a la investigación social, desde la hiperreflexividad, que facilita la reflexividad.

La investigación puede llegar a ser pro-activa, buscando un mundo por ganar, dinámico, en lugar de defender adoptar una posición inamoviblemente defensiva, estática o normativa. Los ámbitos normativos-tradicionales logran institucionalización, mientras en el ámbito expresivo, instituyente, ésta no se produce (sería una contradicción en sí misma). De modo análogo, en evaluación, la metodología evaluativa he de ser coherente con el objeto de estudio es el que ha de determinar el método o enfoque para su estudio evaluativo.

El teorema de Burke es análogo a esta idea atribuida a la Escuela de Frankfurt: "cuanto más precisos tratamos de ser menor relevancia tiene aquello que producimos porque agotamos la realidad al dimensionalizar las variables". Uno de los representantes de la Escuela, J. Habermas, habla de nuestras miradas o perspectivas como extremadamente selectivas (subjetivamente selectivas), incluso de "invisibilidad" vemos y nos fijamos en lo que queremos. La carga volitiva y valorativa es central.

También L.E. Alonso pone énfasis en que las realidades son dinámicas, difusas, fluidas, híbridas y, por tanto, difícilmente se dejan operativizar (dimensionalizar) como variables sociológicas, cómo es nuestro deseo analítico. Las realidades sociales se actualizan permanente, en un sentido comparativo pero también directo...

> *"...Entonces, como es natural para todos nosotros, lo primero que querrás hacer es volver a Los Ángeles. Pero no hay modo de volver a Los Ángeles. Lo que dejaste allí está perdido para siempre. Para entonces, claro, serás brujo, pero eso no ayuda; en un momento así, lo importante para todos nosotros es el hecho de que todo cuanto amamos, odiamos o deseamos ha quedado atrás. Pero los sentimientos del hombre no mueren ni cambian, y el brujo inicia su camino a casa sabiendo que nunca llegará, sabiendo que ningún poder de la tierra, así sea su misma muerte, lo conducirá al sitio, las cosas, la gente que amaba..." Castaneda, Viaje a Ixtian,* (J. Ibáñez, 1985: 307-308)

Con estos presupuestos, el marco metodológico no actúa como una guía de obligado cumplimiento ni pretende recoger enciclopédicamente, a modo de manual, todas las alternativas metodológicas disponibles. Los manuales están siempre a nuestra disposición; sin embargo, cada nuevo diseño metodológico aplicado debe hacer frente a las peculiaridades contextuales marcadas por el objeto investigado, consideradas como líneas específicas para el tratamiento, previas y simultáneamente remodeladas en el curso de la experiencia investigadora, aportando sobre la marcha mejoras y transformaciones en la metodología, en las técnicas aplicadas y aplicables en investigaciones posteriores. El criterio viene a ser el de rentabilidad intelectual, el enriquecimiento de las posibilidades y de la capacidad explicativa, mostrando sensibilidad y rendimientos comparables.

Hay que señalar también que las técnicas no equivalen a los modelos de análisis, unas y otros se valen recíprocamente de otros y unas en el global de las estrategias investigadoras. Un mismo modelo de análisis puede diversificar la aplicación de técnicas, realizando mezclas metodológicas y facilitando la triangulación. No en vano el concepto de modelo de análisis funde la teoría y la metodología para presentarlo como modo particular de practicar investigación. Esta experiencia práctica es simultáneamente útil para alimentar o satisfacer las necesidades de información de los diseños evaluativos y enriquecen los modelos de evaluación.

Acerca de las aportaciones del cualitativo en evaluación.-

Diseños como Claver, CLA, Villena o I.A.P. ejemplifican como los diseños cualitativos permiten análisis en profundidad ligados a variables-criterio genéricas, que no constriñen a priori las realidades dinámicas en categorías de análisis fijas. La capacidad para retroalimentar informativamente los procesos en curso (evaluaciones formativas, del proceso) no es un descubrimiento apropiable, pero sí una confirmación.

Como lo ha sido la orientación a las personas[1], en aquellos diseños con presencia del cualitativo, a la perspectiva emic, a la indexicalidad expresiva de los protagonistas, parafraseando a Patton

> *"...el estudio cualitativo de las situaciones sociales* in situ *es un proceso de descubrimiento. Es necesariamente un proceso de aprendizaje de aquello que está sucediendo. Puesto que la mayor parte de lo que sucede llega hasta el investigador expresado en los propios términos de los protagonistas, éste debe averiguar qué significan esos términos para ese grupo de personas en lugar de imponer sobre ellos un esquema preconcebido externo sobre lo que piensan y sobre lo que ha sucedido. Es tarea del observador averiguar lo que es fundamental o central para las personas, o el mundo bajo observación..."* (Patton: 1990: 33)

Con esto diseños se llega a resultados provisionales -estas conclusiones, por ejemplo- a través de hipótesis también provisionales[2], sin pretensiones de generalización (pero que no descarta dar cuenta de conexiones entre las dimensiones micro y macro), simplemente buscando explicaciones factibles, no generalizaciones[3], abiertas a la innovación en técnicas, a los experimentos disruptivos creativos. La teoría se construye a partir de la práctica investigadora, no es absolutamente apriorística, ni completamente confirmatoria, desde categorías rígidas pre-establecidas.

---

[1] Esto no significa, en ningún caso, una perspectiva nominalista o personalista, no se analiza o evalúa a personas concretas, con nombres y apellidos, sino a actores sociales (Patton, 1990).

[2] La aproximación abductiva (ni inductiva ni deducitiva) plantea, a diferencia de lo que ocurre con el método analítico (cuantitativista, que contrasta hipótesis), hipótesis blandas, como en el caso de la evaluación que emplea criterios relativos, construidos como productos comunicativos de negociación.

[3] *GroundedTheory Methodology*.

La práctica no parece sustentar que las técnicas sean cuantitativas ni cualitativas, hay fragmentos de realidad que por su naturaleza, cuantificarlos es productivo o no. En la práctica, el método de análisis de la realidad social depende más que del objeto de la perspectiva adoptada, que precisamente configurará el objeto de estudio, es siempre el objeto particular el que determina el que tiene primacía sobre el método.

> *"...Cada metodología es adecuada a un determinado objeto de estudio..."*
> (Gª Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1995, 17)

Un ejemplo de combinación en el que quedan claras las ideas de Herman es aquel en el que se trata de determinar la eficacia de un programa; si está bien definido, la evaluación cuantitativa puede resultar apropiada; pero si no es así y el programa carece de clara especificación y definición, lo que se impone es comenzar por una aproximación cualitativa que identifique inicialmente las características cruciales que, después puede procederse al estudio cuantitativo.

No hay una sola respuesta correcta a los problemas de la evaluación; algunos de ellos necesitarán una aproximación cuantitativa y otros una cualitativa, aunque lo más probable es que la combinación de ambos produzca los máximos beneficios (Cook y Reichardt, 1986, en Herman *et alter* 1987).

Lo que quiero destacar (Alexander, 1986) es que renegar de las posibilidades metodológicas que ofrecen determinadas técnicas estadísticas o matemáticas ("positivas" o "cuantitativas") resultaría absurdo y baldío. De igual forma, defender un relativismo duro en favor de las técnicas cualitativas es garantizarse un futuro altamente inestable antes de comenzar. Una lectura más pausada de Kuhn nos indicará que él mismo es partidario de un relativismo suave o blando sobre la naturaleza de los descubrimientos científicos.

Se establece así la posibilidad de defender la utilidad de la evaluación cualitativa sin rechazar su utilización conjunta con la evaluación cuantitativa o, en último caso, discutiendo sobre cuál de las aproximaciones es más adecuada para cada caso concreto o introduciendo -como será mi caso- otro criterio de discriminación metodológico que exalte aquello que une a técnicas supuestamente irreconciliables en lugar de reivindicar de forma "militante" aquello que las separa.

El objetivo es generar resultados útiles y creíbles a través de la observación, la entrevista, el análisis del discurso y de la conversación; requiere de disciplina, conocimiento, entrenamiento y experiencia, creatividad y mucho trabajo, no basta con una recopilación y un filtrado orientado hacia los resultados, se requiere un elaborado proceso de análisis, apoyado en aportaciones teóricas y en modelos de análisis construidos para ello.

La pretensión es desarrollar enfoques aplicados, conocer las definiciones de la situación en los propios términos en que la definen los protagonistas, en lugar de predeterminar o prejuzgar puntos de vista. No se trata de buscar únicamente aquello que se desea encontrar (en evaluación o investigación a la carta, a la medida del cliente), o crear para cada interlocutor simplemente aquella información que desea escuchar, porque le refuerza en sus planteamientos, sean de la naturaleza que sean y tengan el contenido que tengan.

El objetivo de todo diseño es recopilar información y generar hallazgos que sean útiles para la acción (Galtung, 1995), para la transformación de situaciones identificadas como problemáticas. Para la evaluación, si definimos la realidad desde las Sociologías Interpretativas y el paradigma de la reflexividad, la lectura es clara, como lo es si diferenciamos la investigación académica básica de la investigación aplicada.

Concluyo por tanto que, despojada de cualquier tentación de metodolatría, la aproximación interpretativo-cualitativa tiene mucho que aportar a la evaluación desde adaptaciones que transcienden el tratamiento exclusivamente inductivo; la investigación cualitativa depende de la presentación de sólidos datos descriptivos, de modo que el investigador pueda facilitar reflexivamente a los actores hacia el conocimiento del significado de la experiencia social estudiada, especialmente en contextos formativos, de procesos en desarrollo.

No existen respuestas universales, simples e inmediatas sobre qué diseño es mejor para cada tipo de evaluación, eso sí, este tema es uno de los cuellos de botella y requiere de un cuidado especial y de un conocimiento exhaustivo del contexto social y político en que funciona el programa y la evaluación porque una cosa es segura...

> *"...diferentes métodos producen informaciones sensiblemente diferentes...el desafío es averiguar qué tipo de información es más perentoria y más útil en una situación dada, para luego utilizar aquellos métodos más convenientes para producir la información que se necesita..."* (Patton, 1990: 69)

Puesto que diferentes métodos producen información bastante distinta el desafío es averiguar qué información es más necesaria y útil en cada contexto (en lugar de imponer descontextualizadamente las mismas técnicas sobre cualquier realidad), según los objetivos y necesidades informativas del diseño, para emplear los métodos que mejor se ajusten a la producción de la información necesaria, métodos existentes y tradicionales, adaptaciones de métodos existentes o, específicamente, nuevos métodos de recopilación de datos. Implica dar a los "investigados" la oportunidad de manifestarse sobre ello y contar con experiencias propias y de otros investigadores en una amplia diversidad de contextos de aplicación.

De entre ellos, la investigación acción participativa ha sido muy fructífera como ejemplo metodológico (véase la figura que resume el modelo de análisis en el anexo) de

diversificación, con entrevistas fotográficas y sociología visual, automapas de redes, análisis del discurso y de la conversación, grupos nominales para la evaluación de necesidades, grupos de discusión, entrevistas grupales en institutos, entrevistas abiertas (informadores juveniles, grupos informales, asociaciones (criterios participación elaboración participativa), entre otras técnicas.

Puede concluirse, diferencialmente, las aportaciones participativas y de recopilación de información contrastable con criterios evaluativos, que realizan las técnicas de sociología visual, el análisis de redes y de mapas cognitivos, a pesar de que los ejemplos de aplicación que empleo como nutrientes no fueran estrictamente evaluativos, sino aplicados a la investigación acción participativa, evaluativa desde una perspectiva ex-ante al proceso evaluativo, que permite pensar en su aportación para los diseños evaluativos.

La utilización de mapas cognitivos, como de los mapas de redes o de técnicas de Sociología Visual, introducen instrumentos dinámicos que amplían las posibilidades de los diseños evaluativos, siempre según la experiencia investigadora y de indagación evaluativa presentados en este documento de tesis.

Por último, el uso de muestreos reflexivos, representativos y significativos como estrategias de muestreo, además de los muestreos aleatorios e intencionales, han respondido los contextos de construcción de la realidad acudiendo a distintos observadores y a las distintas formas de puntuar la realidad. La evaluación del CLA adoptó decisiones sobre las muestras a partir del mapa de protagonistas, acudiendo, a excepción de en el caso de la escuela, a informantes clave con entrevistas abiertas para

captar todos los ángulos identificados[4], junto a la observación participante goffmaniana, siempre teniendo presente el criterio de redundancia informativa.

La conclusión es la centralidad e importancia de utilizar distintas técnicas de recopilación de datos y diversas estrategias de investigación para estudiar una realidad social específica. La triangulación múltiple mejora enormemente los resultados de la utilización singular de método, observador y teoría en un estudio.

La investigación social y la evaluación enriquecen sus resultados si incluyen en el análisis distintos tipos de datos obtenidos de una diversidad de fuentes, y producir una imagen más consistente; para ellas constituye una herramienta de validación de gran valor.

[4] Por ejemplo, se entrevistó a representantes de instituciones externas como el Delegado de Pastoral de la Diócesis de Orihuela Alicante.

...Acerca de la centralidad de la perspectiva temporal.-

Otro hecho importante ha tener presente para tomar decisiones sobre los diseños es el *período temporal*, la amplitud temporal recogida por la evaluación; no deben medirse ni con excesiva precocidad en el tiempo ni con excesivo retraso la realidad objeto de evaluación, los efectos. El kairos, el tiempo contextualizado, aporta esta concepción.

La paradoja del tiempo, que es central para la investigación social, deviene consubstancial para la evaluación o investigación evaluativa. En ambos casos, carece de explicación segar el tratamiento del tiempo como variable tiempo como centro de cualquier proceso investigador o evaluador, sobre la que hay que posicionarse y realizar caracterizaciones activa y *ex proceso*, no presupuestas sino explícitas. De nuevo, otro de los desafíos fundamentales pasa inadvertido, en términos de afrontamiento efectivo, como si no fuese con los investigadores. Si la evaluación, como la prospectiva, aspiran a tener un lugar en el proceso de toma de decisiones desde una perspectiva amplia de los procesos, esto es, ex-ante -para anticipar posibilidades e impactos e identificar necesidades-, en tiempo real -seguimiento para retroalimentar los procesos- y ex-post -vigilar, revisar, cambiar-.

Siempre es beneficioso consultar la bibliografía para conocer los hallazgos y experiencias de otros evaluadores y pensar en el objeto evaluado con detenimiento a la luz de experiencias pasadas[5]. Si no existe bibliografía próxima a ese objeto, habrá que partir de un estudio piloto previo -a pequeña escala- para tener una noción del período temporal más oportuno y del tipo de evaluación a practicar, de acuerdo con los objetivos.

Descendiendo a mis ejemplos, el tiempo grupal, social, proyectivo e incluso psicológico (sentido diferencialmente por diversos actores) ha de ser trabajado como una

[5] Como ocurre en la elaboración de los criterios de evaluación o puntuación.

clave contextual determinante. En el caso de la evaluación Claver, el ritmo del evaluador (producir una diagnosis evaluativa para un curso de doctorado) poco tenía que ver con los ritmos de la organización, con el grado de maduración de la coordinación buscado. Esta diferencia de ritmos no sólo tiene referencia al tiempo, también a las distintas definiciones de la situación atribuibles a evaluador y a protagonistas, con repercusión sobre distintas perspectivas y formas de puntuar la realidad. El segundo orden, recogido en la estrategia, recomendó la utilización de la técnica de la entrevista de intereses compartidos, siguiendo el enfoque evaluativo discrepante (modelo discrepante PROVUS[6]) previendo[7] la recopilación de información discrepante sobre objetivos. Sin las estrategias previas, el grado de adaptación del enfoque evaluativo a las necesidades del diseño no habría sido el descrito.

En la evaluación CLA también se han identificado distintos ritmos, concepciones del cambio y definiciones de la situación para profundizar en proyectos de acción social conectados al área pastoral-social (entre mayor libertad o mayor intervensionismo de la institución, entre participar o ser participados, entre tocar la guitarra desde la neutralidad o comprometerse incluso políticamente si fuese necesario) y además, algunos actores explican dificultades para exponer sus puntos de vista (para volcar su potencial de reflexividad sobre los órganos donde se concentra la toman decisiones), especialmente los más jóvenes (en la cita del párrafo siguiente), sin excluir la existencia de recelos[8], juegos de desconfianzas y de distintas reacciones reflexivas ante la evaluación, de miedo o de reafirmación de puntos de vista respecto al modelo de organización y a la cultura organizativa.

[6] Combinado en este caso con el modelo Stake de emisión de juicios de valor con criterios relativos.

[7] Fundamentalmente con la entrevista abierta previa realizada con una informante clave y dos episodios de observación participante, no sistemática.

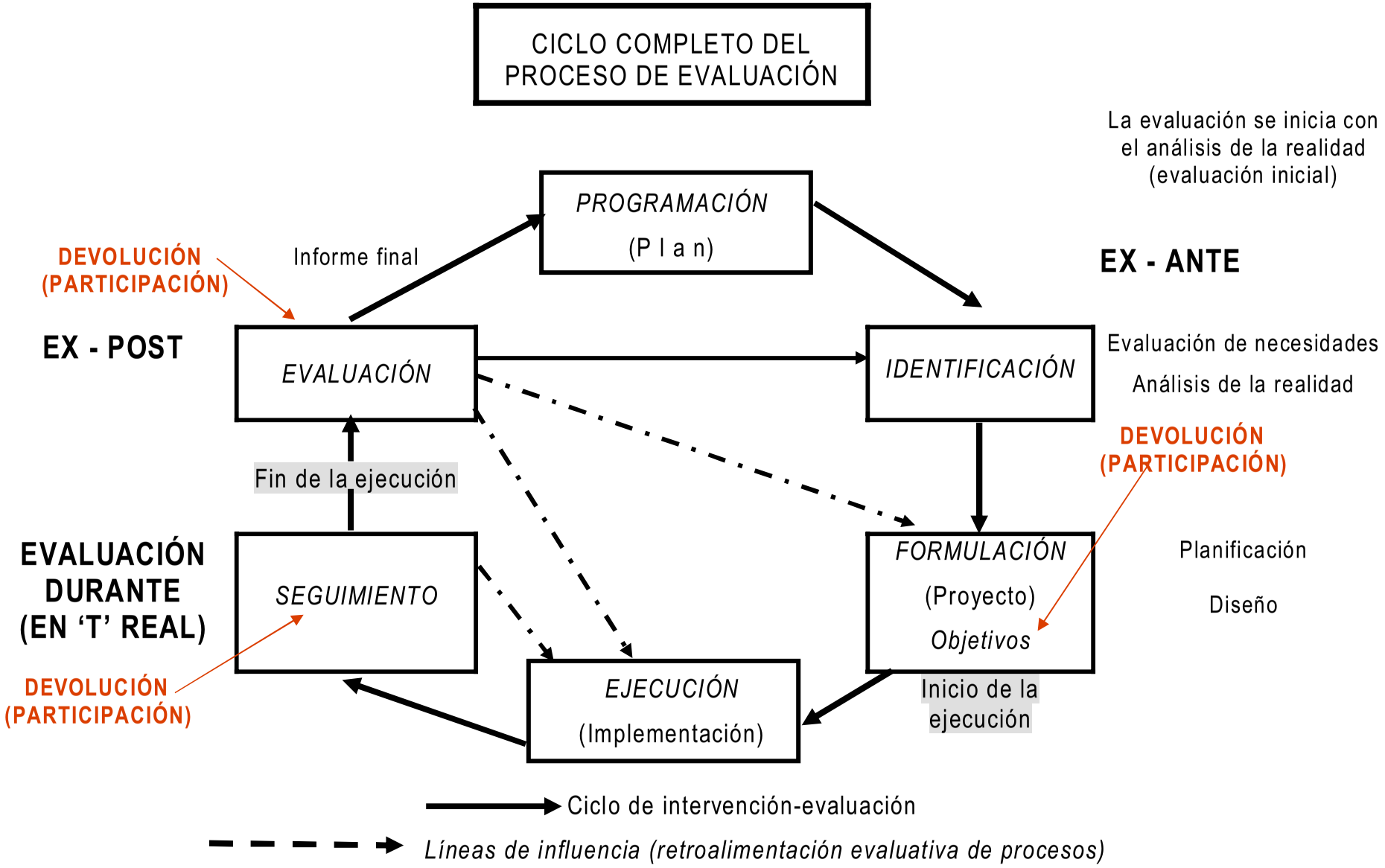
[8] También del propio centro hacia el exterior “abierto a todos, con excepción hecha de entidades con intereses comerciales, partidos políticos y sectas”. Otro ejemplo de estigmatización.

"...-una vez decidida la utilidad del primero de los grupos de discusión que tuvo lugar en el CLA para tratar temas relacionados con la organización, la estructuración y los canales de comunicación, se seleccionó participativamente a los componentes del mismo; fue decisión explícita del evaluador canalizar el discurso de la CVX joven a través de una persona que, aunque pertenece a CVX adultos, es quien mejor conoce los entresijos de la Pastoral Juvenil y por extensión y conexión necesaria, la de CVX joven; la idea a priori *era contrastar ese discurso con el obtenido de primera mano con otras técnicas de investigación (entrevistas y cuestionarios). Los resultados del contraste de discursos dentro del propio grupo y con las informaciones conseguidas con esas técnicas se produjo en términos parecidos a los previstos; pero claro, estas intenciones las conocía el evaluador (que trataba de realizar un experimento provocando algunas reacciones) puesto que esto era fundamental para no agotar las posibilidades del grupo de discusión; sólo unos días después de su celebración, una persona de CVX joven habló de manera muy sincera conmigo, señalando que no le parecía nada bien que en actividades propias de la evaluación participativa como el grupo de discusión no hubiese estado presente nadie de CVX joven, puesto que -con unas palabras que no diferirían mucho de estas- "los jóvenes se sentían CLA y el CLA era muy importante para ellos", por eso como miembro de esa comunidad mostraba su descontento con su "discriminación" en la evaluación, que a su juicio no hacía sino reflejar la "discriminación general" que sufría dicha comunidad en la toma de decisiones del CLA (yo le expliqué que podía haber algo de eso pero que ella desconocía que miembros de CVX habían participado y lo seguirían haciendo en el proceso evaluativo en igualdad de condiciones con cualquier otro grupo relacionado con el Centro).*

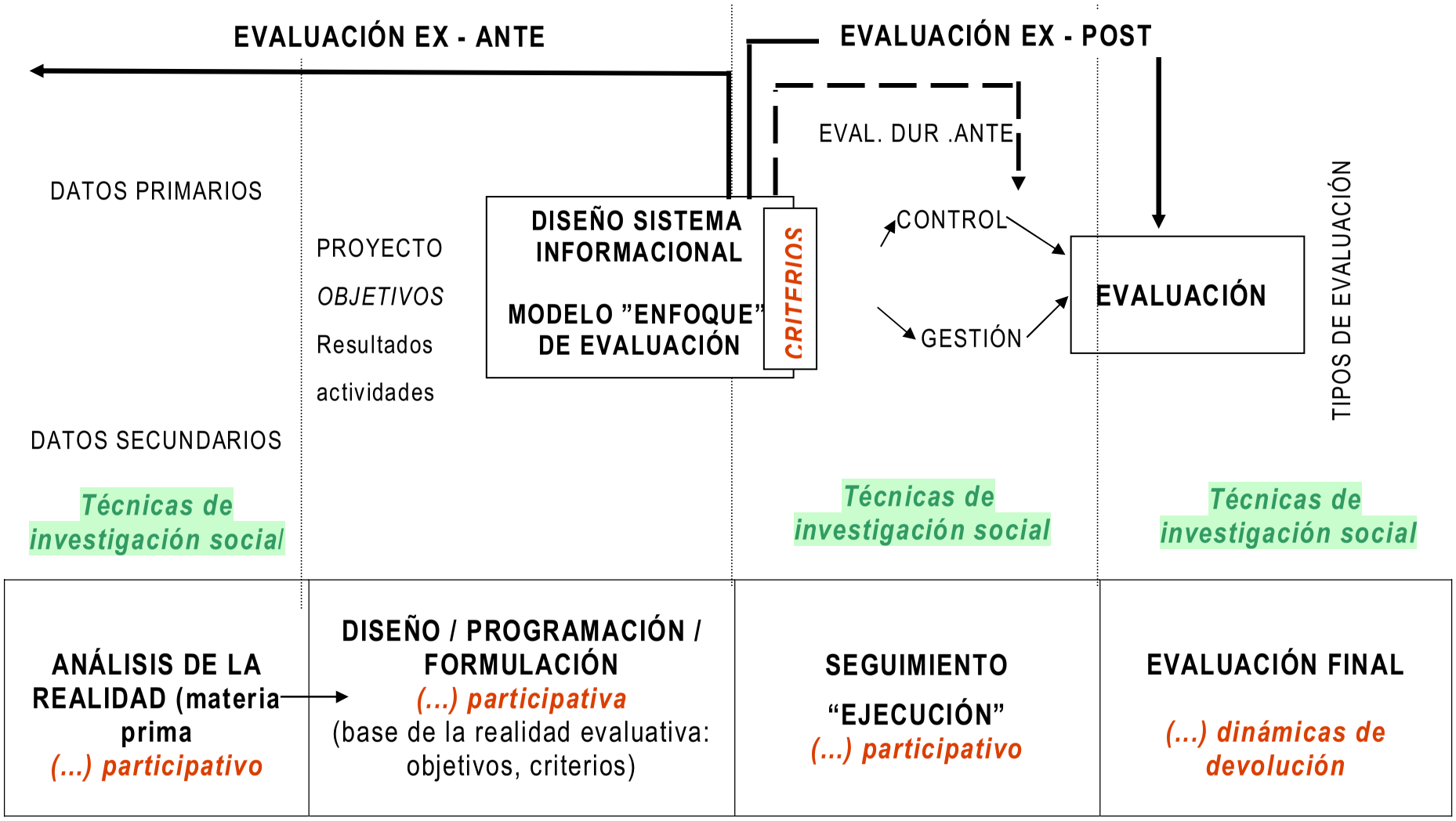
Esta conversación resultó muy esclarecedora (el experimento había merecido la pena) y agradezco la sinceridad y confianza de esta persona. Pensamientos como estos indican que algo se mueve en la institución y garantiza el mantenimiento cara al futuro. Dicha conversación acudió inmediatamente a mi mente cuando al analizar cuidadosamente el contenido de los discursos emitidos en el grupo de discusión, la persona seleccionada por su conocimiento de CVX y Pastoral Juvenil, al mencionar el tema de la desconexión y incomunicación con las bases del Centro, dijo textualmente "es una preocupación de hace tiempo, lo que pasa es que como aquí no hay nadie de CVX joven..."

Como conclusión más general, conviene no perpetuar la ceguera discreta hacia distintas fases del ciclo del proceso evaluativo, especialmente a la evaluación inicial (relacionada con el análisis de la realidad y con la investigación social); la introducción sintetizada de algunas experiencias evaluativas ha tratado de introducir algo de luz. Los dos gráficos siguientes sistematizan las oportunidades evaluativas si se asume el ciclo completo e inacabable (siempre retroalimentable y dinámico, como la realidad) del proceso de evaluación.

Nótese la centralidad otorgada a las dinámicas de devolución de información, formativas, a lo largo del proceso.


CICLO COMPLETO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN
La evaluación se inicia con el análisis de la realidad (evaluación inicial)
PROGRAMACIÓN
(P l a n)
EX - ANTE
DEVOLUCIÓN (PARTICIPACIÓN)
Informe final
EX - POST
EVALUACIÓN
IDENTIFICACIÓN
Evaluación de necesidades
Análisis de la realidad
DEVOLUCIÓN (PARTICIPACIÓN)
Fin de la ejecución
EVALUACIÓN DURANTE (EN 'T' REAL)
SEGUIMIENTO
FORMULACIÓN
(Proyecto)
Objetivos
Planificación
Diseño
DEVOLUCIÓN (PARTICIPACIÓN)
EJECUCIÓN
(Implementación)
Inicio de la ejecución
Ciclo de intervención-evaluación
Líneas de influencia (retroalimentación evaluativa de procesos)

CICLO COMPLETO DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN-INTERVENCIÓN-EVALUACIÓN -DEVOLUCIÓN



Pensar en la evaluación como un ciclo mucho más amplio que la mera evaluación ex-post o final, debe contribuir a la reintroducción del tiempo, a la ampliación el espectro de alternativas. El paralelismo es especialmente interesante para la Sociología, que con demasiada frecuencia piensa hacia el pasado, hacia sociedades o sistemas sociales "muertos", caducos[1]. En este punto no retornamos a los padres fundadores que si que proyectaban sus investigaciones sobre el futuro; Marx y la dictadura del proletariado, Comte y la ingeniería social resultado de la ciencia positiva, son ejemplos. Por eso se hace más patente la crisis, la "indolencia" de la Sociología, que se encuentra en vía muerta si no problematiza y se limita a reproducir esquemas vacíos, ya sea para el mercado o en la academia. Y este estado de la cuestión tiene traducción en el campo epistemológico y metodológico.

Hay quienes van más lejos cuando indican que si la Sociología no mira hacia el futuro (como cualquier otra disciplina investigadora) está condenada a extinguirse como disciplina, porque sus esquemas están preparados para acoger lo estable, y el cambio pasa desapercibido para ella. Corporativamente, como practicantes de Sociología, nos afecta, pero lo que es más generalizable, afecta a las sociedades; sin imágenes que visualicen futuros posibles no se toman decisiones sobre cómo construir sociedades futuras. P. Bourdieu o Michel Foucault son referentes teóricos cuando se trabaja el papel de la Sociología como legitimadora científica de los problemas del Estado y de los modos en que éste los gestiona. Es otra más de las rémoras de la Sociología que se ha maldesarrollado al amparo de su crecimiento bajo la asfixiante tutela del Estado.

A mi entender, el paralelismo Sociología-evaluación vuelve a ser explícito (también con la prospectiva, en este caso). Puede estimarse que las tendencias

[1] Por supuesto con múltiples excepciones. La Sociología, sin ir más lejos, se posiciona y tiene mucho que construir en la práctica y en la teoría de la prospectiva como herramienta investigadora aplicada.

dominantes, las mentalidades, apuntan fundamentalmente hacia el pasado, con estrategias débiles o mal concebidas, que utilizan variables, indicadores e índices muertos, caducos[2]. Valga un ejemplo sobre desarrollo:

> *"...es sabido que los paradigmas no mueren con facilidad (aunque carezcan de impulso y se apoyen en conceptos superados por la realidad) y se acomodan durante mucho tiempo a hechos que lo contradicen y multiplican las hipótesis 'ad hoc'... para hacer frente (a los desafíos) no es solución readaptar estrategias antiguas. Sólo el advenimiento de un nuevo paradigma puede modificar, no ya el curso de las cosas, sino la manera de conceptualizarlas. Es decir, de poder pensar lo que hoy es impensable..."* (G. Rist, 2002: 272)

Otra estrategia investigadora interesante[3], la prospectiva, lo es, precisamente, porque se asienta en que la condición humana siempre ha sido proclive a satisfacer la necesidad de avanzarse a lo que va a ocurrir en el futuro, siguiendo la misma lógica de reducción de la incertidumbre y de conversión del azar en orden. Intentarlo ofrece, entre otras dificultades aplicadas...

> *" hay tres caminos básicos para la anticipación: 1 series temporales (buenos datos, tiempo suficiente)... es frecuente que no tengamos series suficientemente largas como para poder realmente trabajar en ellas, cosa que es particularmente preocupante para algunas predicciones en el terreno medioambiental y suele olvidarse el tercer elemento...* ***sin una buena teoría no es tan viable hacer una predicción ya que los datos nunca hablan por sí mismos y si creemos que lo hacen es porque estamos aplicando una rudimentaria teoría****...*
>
> *...2 Especulación a partir de efectos conocidos de políticas sociales, económicas...*
>
> *...3 Partir de la lógica del sistema, de las reglas del juego del sistema mundial para describir las posibilidades más probables (distintas predicciones o profecías)..."* (Tortosa, 2001: 25)

---

[2] J.A. Rodríguez (Universidad de Barcelona) habla concretamente del estudio de tendencias y de fenómenos emergentes que precisan de nuevos tipos de indicadores adaptados a los nuevos tipos de sociedad, a las nuevas formas de capital, a la economía financiera, a la mercantilización de las relaciones, más allá de la tradicional propiedad y tenencia de la tierra, del concepto de modo de producción).

Hay sociedades donde grupos de individuos viven en espacios virtuales de relaciones sociales (ordenadores, televisión) y la Sociología no ha desarrollado un aparato teórico-conceptual apoyado en su ilimitado, versátil y mutante (camaleónico) del método de observación sociológico, que da cuenta de esas realidades sociales.

[3] También para la perspectiva evaluativa.

El estado de la cuestión en evaluación, si es calificado de “subdesarrollado” es porque estamos ante una metodología de la que se percibe su potencialidad para alimentar procesos de información y gestión del cambio, una corredora de fondo que apenas si ha dado los primeros pasos.

La evaluación desarrollaría su dimensión potencial en el caso de lograr la consecución del ciclo completo del proceso de evaluación mismo, en lugar de realizar aportaciones muy parciales, al servicio y a la medida de los clientes y no de las partes potencialmente implicadas. Tanto es así que el mayor valor añadido del proceso evaluativo se consigue cuando se enlazan las lecciones del pasado con el análisis contextualizado del presente y la descripción de alternativas de futuro, esto es, cuando se inserta por completo la variable tiempo en evaluación con todas las consecuencias, con las herramientas epistemológicas y metodológicas adaptadas a las necesidades temporales de información.

Las posibilidades de desarrollo y aplicación de la evaluación se dimensionan en todas sus potencialidades si se introduce definitivamente el tiempo como variable en los diseños evaluativos. La evaluación provee del escenario perfecto para afrontar este tratamiento temporalmente amplio y produce efecto demostración para la investigación social, especialmente cuando se practica el ciclo completo del proceso evaluativo, antes, durante y después (ex-ante, seguimiento y ex-post). Este planteamiento entronca de lleno con las posibilidades de una cultura de la evaluación, su consolidación y provenir como disciplina.

...Acerca de planteamientos éticos en investigación evaluativa: notas sobre deontología de la evaluación.-

Ya ha debido quedar claro que el principal atributo de la investigación -al menos en términos teóricos- es la función social que cumple. Esta función es particularmente notable y cobra un significado especial en el caso de la investigación evaluativa.

La situación política puede hacer posible la evaluación, pero también puede obstaculizarla y ponerle trabas de muchas maneras. En primer lugar, puede establecer cortapisas a la recogida de datos; como consecuencia, la descripción del objeto de evaluación se hará prácticamente imposible. Por otra parte, el patrocinador puede restringir las oportunidades de recogida de información en determinados lugares vía presupuestos, regulando el uso de determinados diseños o test, u ocultando información clave. También los políticos están en disposición de despreciar el informe evaluativo o sus resultados, menospreciándolos en beneficio de su particular punto de vista o manera de ver las cosas.

Para responder a todas estas "amenazas a los principios básicos y a la razón de ser de los estudios evaluativos", el evaluador deberá responder a cada una de estas situaciones vigilando cada una de estas amenazas en cada caso, para garantizar que se cumple la *principal responsabilidad del evaluador*, recoger buena información allí donde sea posible.

Para contrarrestar algunas de estas fuerzas o presiones políticas el evaluador debe tener bien presente el refrán "*persona prevenida vale por dos*" y estar bien al tanto de las fuerzas políticas que operan en cada situación para, acto seguido tratar de neutralizar la influencia de los distintos intereses contrapuestos mostrando o dibujando las consistencias más representativas y con mayor peso en los procesos de evaluación

(convencer con razones de peso). Para ello, el evaluador identificará qué es lo relevante tanto para los decisores políticos como para los usuarios de un programa, intervención o cualquier otro objeto de evaluación. Una vez conocidos estos elementos, trabajará para identificar las necesidades del programa para, sobre ellos, focalizar o dirigir su evaluación.

Una evaluación no puede ser fruto de la improvisación, tiene que haber sido planeada y conducida con bastante antelación para captar los diversos intereses y el clima político en el que se va a desarrollar y en el que va a ser utilizada. Se convierte en un requisito imperativo el que el evaluador/a examine las circunstancias de cada situación que se presente en la evaluación y decidir si, de acuerdo con la presión del contexto político, sus propios principios éticos están en peligro.

A continuación, voy a elaborar -inspirándome en un trabajo de Isidoro Delclaux Oraá[4] y en la experiencia evaluativa propia- una tipología o lista de *aspectos éticos en el trabajo de investigación evaluativa* para elaborar -por lo que aprendido de muchas de las lecturas que han servido para dar forma a este trabajo- que constituyen una especie de *deontología de la evaluación*. Los principios son los siguientes:

1) cuando el investigador se encuentra planificando un estudio su responsabilidad personal le obliga a llevar a cabo una cuidadosa evaluación ("valga la redundancia") de la ética de dicho estudio, teniendo en cuenta que la investigación afecta a sujetos humanos; ha de tener en cuenta en esta evaluación tanto los principios científicos como los humanos, tomando las precauciones más rigurosas para proteger los derechos humanos de los sujetos participantes y para los que está dirigida la evaluación. El anonimato ha de estar garantizado, es clave para la credibilidad del

[4]MORALES DOMÍNGUEZ, J.F. (1994) 107-109; Delclaux establece unos principios análogos pero para el trabajo de investigación en general.

evaluador y para tener acceso a algo más que lo manifiesto, sin traicionar la confianza de los informantes.

2) La responsabilidad ética siempre recae sobre el evaluador, así como la responsabilidad del tratamiento ético de los participantes por parte de todos los colaboradores en la evaluación o en la implementación del programa (colaboradores, ayudantes, estudiantes, empleados), colaboradores que adquieren responsabilidades paralelas.

3) El evaluador debe informar a las partes interesadas de todos aquellos aspectos que, de una forma u otra, puedan influir en su voluntad de participar en el programa o en la evaluación; también deberá explicarle todos aquellos aspectos de la investigación que el sujeto -o un colectivo- deba saber. Nunca se puede poner en peligro el bienestar y la dignidad de los participantes.

4) Las relaciones del investigador con las partes interesadas deben ser sinceras y honestas; en el caso de que por motivos metodológico-estratégicos se haga necesario el engaño o la ocultación de algún aspecto, el investigador debe revelarlo en el momento en que sea posible porque ya no haga peligrar a la investigación tal y como fue planteada.

5) Siempre se ha de reconocer el derecho individual del sujeto a declinar la participación.

6) El evaluador debe garantizar la integridad física y mental de los participantes, claro está, respecto a los efectos que pueda provocarle la evaluación.

7) Después de la obtención de resultados la práctica ética obliga al evaluador a dar todo tipo de explicaciones a las partes interesadas.

8) No es de recibo evitar o modificar consecuencias indeseables para los participantes; el evaluador tiene la responsabilidad de detectar y evitar, o corregir esas

consecuencias, siempre que la evaluación tenga como objetivo explícito el mejorar el programa u objeto de evaluación, que está siendo evaluado.

9) La información obtenida en un proyecto de evaluación acerca de los participantes es confidencial; cuando exista la posibilidad de que terceras personas tengan acceso a esa información, la práctica requiere que tal posibilidad sea explicada a los sujetos.

Estos principios no agotan todas las cuestiones que deben ser tenidas en cuenta, pero probablemente, requieren de una apreciación general que afecta a todos los principios presentados para que las cosas queden un poco más claras. En última instancia, el evaluador es un "*mandado* ", se encuentra irremediable sujeto a los intereses, objetivos y deseos de los planificadores del programa o la intervención, de los patrocinadores, que de forma peculiar son a la par quienes "pagan" para ser evaluados; esta peculiaridad planteará muchos contratiempos y quebraderos de cabeza al evaluador que, en la mayoría de los casos tendrá que poner encima de la mesa para contrapesar, múltiples decisiones que afectarán al curso de la evaluación; lo ideal sería que pudiese optar en cualquier ocasión por aquellas decisiones que, con toda seguridad van a contribuir a realizar una buena evaluación -un buen informe de evaluación-; sin embargo, no reconocer que como subordinado, tiene que velar por su reproducción y por su futura participación en otras tareas evaluativas, sería no reconocer lo que ocurre realmente en este tipo de situaciones ("el cliente suele tener razón").

Aquí aparece la posibilidad de que el evaluador, haciendo gala de ciertas habilidades, resulte lo suficientemente persuasivo o se maneje suficientemente bien con el cliente, como para convencerle en un determinado momento de que aquello que percibe como claramente nocivo para sus intereses inmediatos, le reportará mayores

beneficios a medio o largo plazo. Obviamente, reconozco la dificultad de este presupuesto, no resulta fácil hacer compatible la visión global u holística que se le supone al evaluador, con la perspectiva más inmediatista y concreta del político o del planificador del objeto de evaluación.

Mi corta experiencia como evaluador ha puesto a prueba las habilidades como evaluador así como la credibilidad en el cumplimiento de estos y otros aspectos deontológico.

Hay que plegarse a los acontecimientos que nos rodean y, en evaluación como en muchos otros campos, saber reciclarse o readaptarse asumiendo que (con A.N. Whitehead) en que "ya está totalmente demostrada la paradoja de que las abstracciones más absolutas son el arma adecuada para controlar nuestros pensamientos sobre hechos más concretos[5]". Probablemente sea cuestión de reconducir esta constatación hacia unos fines meditados como éticos respecto a los principios anteriormente presentados y replantearlos en cada caso.

[5]MERTON, R.K (1980) 254.

...Acerca de las limitaciones del proceso evaluador-investigador.-

Las conclusiones tienen fortaleza expositiva en sí mismas, pero el proceso evaluador e investigador, considerado en su conjunto, adolece de limitaciones que he de explicitar para no caer en aquello que se denuncia, la no aplicación del potencial crítico y transformador a la propia tarea de producción de conocimiento, que evita de suyo cualquier posibilidad de afrontamiento contextualizado, posterior a la identificación de las problemáticas. Señalaré[6], como mínimo, las siguientes cuestiones en las que se ha de seguir trabajando porque apenas se ha iniciado el camino (reconocimiento expreso del hecho de encontrarse, en cierta forma, "en pañales"), porque se precisa de más experiencias contrastables, validables y triangulables -en sentido amplio-:

- la revisión de la teoría sobre observación en investigación social (teoría de datos observacionales) con experiencias investigadoras empíricas, con datos extraídos de investigaciones sociales aplicadas (la evaluación se beneficiará de esa revisión, específicamente en su tarea de afrontar la cuestión de los valores);

- la revisión del borrador de teoría de la evaluación que requiere de mucho mayor esfuerzo teórico y empírico;

- la mejora de los diagnósticos evaluativos que a la luz del perfeccionamiento de las estrategias y de la revisión teórica y metodológica[7] (G.T.M.) harían más rica y aplicable en la práctica la diagnosis evaluativa[8], mejorarían los flujos comunicativos[9] a través de prácticas de devolución, por medio de estrategias gráficas sometidas a

[6] Además de otros reconocimientos de segundo orden que jalonan cualquier parte del texto.
[7] Marcos teóricos mucho más potentes, experiencias de triangulación más "ambiciosas".
[8] Especialmente en el caso de la evaluación del Centro Loyola de Alicante, con un potencial comunicativo mucho mayor, advertido conforme ha avanzado el proceso de perfeccionamiento y revisión de la estrategia.
[9] En el caso de la intervención-evaluación psicosocial ampliando el rango de variabilidad de discursos a otros actores que definen la situación en economía informal, no únicamente las motivaciones, necesidades y expectativas de las mujeres subempleadas, también las necesidades, actitudes y motivaciones de los empleadores, de los inspectores de la administración, etc.

validación (flujogramas de procesos, mapas de redes, dibujos, analogías, citas textuales, etc.); el carácter abierto y flexible de la estrategia, en cualquier caso, ha permitido y permitirá, generar valor añadido a cualquiera de los diseños evaluativos ya realizados o por realizar; estas prácticas de devolución no se produjeron, por ejemplo en el caso de la evaluación de la organización Claver[10], por la excesiva dependencia del diseño de los ritmos académicos de un curso de doctorado;

- el perfeccionamiento del modelo de análisis del discurso y de la conversación, relevante para la investigación social, para la integración de escalas macro (organización social, institucionalización, estructura social, etc.) y micro (prácticas locales en sus manifestaciones lingüísticas, en conductas grupales e individuales), mediadas ambas por el contexto;

- el desarrollo de las potencialidades de la Sociología Visual, especialmente en contextos evaluativos, mejorando y recreando con su aplicación práctica matices de análisis visuales (que emplean imágenes-texto como materias primas o datos);

- la aplicación y trasformación los enfoques evaluativos que tienen en los proyectos y acciones de cooperación para el desarrollo sus objetos evaluativos, empleando materiales empíricos primarios, si no es posible empleando datos de agencias públicas de desarrollo, trabajando con otros actores importantes en este ámbito (ONGD) y aprovechando la triangulación de experiencias con recursos web del tipo “Sociedades Internacionales de Evaluación”, “redes de aprendizaje”, “institutos, empresas y ONG” sobre participación y evaluación.

[10] Con la validación en dinámicas de devolución y contraste, por ejemplo, elaborando sus propios automapas de redes, expresión de las relaciones intero y extero-organizacionales, en lugar de conformarnos con los heteromapas elaborados de modo secundario por el evaluador integrando la información recopilada.

- el desarrollo de enfoques de evaluación de programas y políticas públicas, que estuvo entre los objetivos iniciales como evaluador en formación;

- la potenciación de estrategias de afrontamiento reflexivas, pluralistas en términos paradigmáticos (teóricos y metodológicos).

Dicho de otro modo, "hay faena". Desde prácticas de segundo orden, metaevaluación o contraste hiperreflexivo, la presentación de la información en este documento de tesis, desde la primera letra hasta el último punto, como seguidor de la Etnometodología que me reconozco, puedo autoaplicarme un experimento de ruptura etnometodológico. Como doctorando, esa presentación de la información puede estar orientada a convencer a los destinatarios -cual prestidigitador comunicativo- de que "se ha conocido la realidad en toda su complejidad y diversidad[11]" cuando en la práctica apenas se ha llegado a abarcar o reconstruir (no sé si a comprender) algunos de los mecanismos que explican cómo se construye[12]. Para colmar y llenar de plenitud el logro de objetivos más optimistas, característicos del paradigma sociocrítico[13], el ideal sería alcanzar la capacidad para transformarla, además de conocer cómo hacerlo.

No puedo convencer de haberlo afrontado todo sin haber afrontado o vivido de cerca (en evaluaciones e investigaciones prácticas) más que una pequeña parte de lo posible, de la rica diversidad de lo social.

[11] ¿Qué realidad? habría que preguntarse, dado que la Etnometodología, en particular, y las Sociologías Interpretativas, en general, se preocupan por cómo se construye la realidad social, no qué realidad se construye y, mucho menos, por cómo transformarla.

[12] En contextos evaluativos.

[13] Dialógico, praxeológico, caracterizado a propósito de la I.A.P.

PARTE VI:

MATERIALES Y CONTENIDOS DE REFERENCIA

- **BIBLIOGRAFÍA**
- **ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS Y FLUJOGRAMAS**
- **ANEXO METODOLÓGICO-EMPÍRICO**

BIBLIOGRAFÍA

ABBOT, J. & GUIJT, I. (1998): "Changing Views on Change: Participatory Approaches to Monitoring the Environment", Institute for Environment and Development (IIED), SARL, Discussion Paper Series.

AECI (1998): *Metodología de evaluación de la Cooperación Española*. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores. SECIPI

AECI (1998): *Metodología de proyectos de cooperación para el desarrollo: guía para la gestión de proyectos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica.

AECI (2001): *Metodología de evaluación de la Cooperación Española II*. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica.

AGUIAR, M.J. & ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid, Siglo XXI.

AHUMADA PACHECO, J. (1991): "Aspectos estratégicos del proceso de planificación local". *Revista Paraguaya de Sociología*, XXVII (81), 83-99.

ALBERICH, T. (1998): "Introducción a los métodos y técnicas de investigación social y la investigación acción participativa". *Cuadernos de la Red*, nº5 (1998), 31-42.

ALEXANDER, H. A. (1986): "Cognitive Relativism in Evaluation". *Evaluation Review*, X, 3, june, 259-280.

ALEXANDER, J. & GIESEN, B. & MUNICH, R. & SMELSER, N.J. (eds.) (1987): *The Micro-macro Link*. Berkley, University of California Press.

ALKIN, M. C. & BURRY, J. (1985): *A Guide for Evaluation Decision Making.* Beverly Hills, Sage Publications.

ALKIN, M. C. (ed.) (1990): *Debates on Evaluation.* NewBury Park, Sage Publications.

ALKIN, M.C. *et alter*: (1979): *Using Evaluation: Does Evaluation Make a Difference*, Beverly Hills, Cal., Sage.

ALKIN, M.C. y BURRY, J. (1985): *A Guide for Evaluation Decision Makers*, Newbury Park, Cal., Sage.

ALMODÓVAR, A., y LARA MENDAZA, J. M. (1995): "Comparación de las condiciones de trabajo en los sectores de industria y servicios", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 107-108, 27-37.

ALONSO BENITO, L. E. (1995): “Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa” en J.M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.

ALONSO BENITO, L. E. (1996): “El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa”, *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.

ALONSO BENITO, L. E. (1996): *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos.

ALONSO, J. A. (2003): “La cooperación española en las evaluaciones del CAD”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 11, 43-64.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1986): "Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva?", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 9-24.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1986): "Método y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa", en *Teoría y práctica de la evaluación en las enseñanzas medias*. Granada, ICE de la Universidad de Granada, 85-132.

ALVARO PAGE, M. (1989) “La técnica de muestreo: ejemplo práctico de su aplicación en evaluaciones educativas”. Madrid, *REIS*, Vol. XLVI, 173-182.

ALVIRA MARTÍN, F. (1985): “La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista”. Madrid, *REIS*, Vol. XXIX, 129-141.

ALVIRA MARTÍN, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, CIS.

ALVIRA MARTÍN, F. (1992): “Reflexiones sobre la investigación sociológica”, en VV.AA. *Escritos de teoría sociológica. Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga*. Madrid, CIS, 59-80.

ALVIRA, F. (1983): "Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica", en *R.E.I.S.*, Vol. 22, 53-76.

ALVIRA, F. (1989): "Criterios para evaluar diferentes diseños de investigación", en GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F., *El análisis de la realidad social*. Madrid, Alianza.

AMEZCUA VIEDMA, C. & GARCÍA ALONSO, R. (1996): “Investigación cualitativa” en C. Amescua & A. Jiménez *et al.: Evaluación de programas sociales*. Madrid, Díaz Santos, 37-57.

AMEZCUA VIEDMA, C. & JIMÉNEZ LARA, A. *et al.* (1996): *Evaluación de programas sociales*, Madrid, Díaz Santos.

AMEZCUA VIEDMA, C. (1996): “Introducción a la evaluación” en C. Amescua & A. Jiménez *et alter: Evaluación de programas sociales*. Madrid, Díaz Santos, 1-14.

ARGEMI, Ll. (1992): “Adam Smith en un mundo cambiante”, en *Escritos de teoría sociológica: Homenaje a L. Rodríguez Zúñiga*, Madrid, CIS, 81-95.

AUGÉ, M. (1993): “Espacio y alteridad”, *Revista de Occidente*, nº 140, 13-35.

BACH, J. (1991): “La prevención también puede lavar más blanco”, *Comunidad y drogas*. Monografías, (1991) 14, 41-55.

BAILEY, K. D. (1991): “Autopoiesis”, American Sociological Association (ASA), Association-Paper.

BALLESTEROS JIMÉNEZ, S. (1995): “Solución de problemas y pensamiento creativo” en *Psicología General II: Un enfoque cognitivo*, Madrid, Editorial Universitas, capítulo. 25.

BALLESTEROS JIMÉNEZ, S., SÁNCHEZ BALMASEDA, P. & GONZÁLEZ LABRA, M.J. (1995): *Experimentando en Psicología*, Madrid, Cuadernos de la UNED.

BALLESTEROS S. y GARCÍA RODRÍGUEZ, B. (1995): *Procesos psicológicos básicos*, Madrid, Editorial Universitas.

BALLESTEROS, S. (1995): *Psicología General. Un enfoque cognitivo*, Madrid, Editorial Universitas.

BAMBERGER, M. (1990): “Methodological Issues in the Evaluation of International Community Participation Projects”, *Sociological Practice*, VIII, 208-225.

BANDURA, A. (1971): “Analysis of modeling processes”, en A. Bandura (ed.) *Psycological Modeling*, Chicago, Aldine, 1-62.

BANDURA, A. (1977): *Social Learning Theory*, New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1983): *Principios de modificación de la conducta*, Salamanca, Siguemé.

BANISTER, *et. al*., (1994): *Qualitative Methods in Psychology*, Buckingham (Philadelphia), Open University Press.

BARBIERI MASINI, E., (1993): Why Future Studies?, London, Grey Seal.

BAS, E. (1999): Prospectiva; herramientas para la gestión estratégica del cambio, Barcelona, Ariel.

BECKER, H.S., (1986): "Dicen la verdad con fotografías", en COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 148-170.

BECKER, H. (1995): "Visual Sociology, Documentary Photography, and Photojournalism: It's (Almost) a Matter of Context", *Visual Sociology Review*, 10, 5-14.

BELTRÁN, M. (1987): "La teoría política de la crisis y la debilidad de la acción pública en las sociedades de capitalismo avanzado", Madrid, *REIS*, XXXIX, 239-245, (crítica de libros Crisis of Welfare State).

BERGER, P. (1989), *Introducción a la Sociología*, México, Limusa.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1974): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BERK, R.A. & ROSSI, H. (1990): *Thinking about Programe Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.

BESTRATEN BELLOVI, M. (1989): "El análisis del riesgo químico a partir del real decreto 866/88 sobre prevención de accidentes mayores", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 72, 36-41.

BIERSTEKER, T.J y WEBER, C. (1996) *State Sovereignty and Social Construct*, Cambridge.

BINGHAM, R. & FELBINGER, C. (1989): *Evaluation in Practice*, White Plains, Longman.

BLACKBURN, J. and HOLLAND, J. (1998): *Who Changes? Institutionalizing Participation in Development*, London, ITDG.

BLANK, G., McCARTNEY, J.L. y BRENT, E. (1989): *New Technology in Sociology: Practical Applications in Research and Work*.

BLANTON, J., & ALLEY, S. (1978): "How Evaluation Findings Can Be Integrated into Program Decision Making", *Community Mental Health Journal*, XIV (3), 239-247.

BLAUERT, J. (1998): <<En busca de indicadores locales: autoevaluación participativa de proyectos de campesino a campesino en México>>, PREVAL (documento de trabajo presentado en el 2º Taller Electrónico de Evaluación de Proyectos).

BLUMER, H. (1968): *Symbolic Interactionism*, New Jersey, Prentice May, Englewood Cliffs.

BONITO, J.A. (2000): "The Effect of Contributing Substantively on Perceptions of Participation", *Small Group Research*, Vol. 31, 5, October, 528-553.

BOSWELL, T. & BROWN, C. (1999): "The Scope of General Theory: Methods for Linking Deductive and Inductive Comparative History", *Sociological Methods and Research*, Vol. 28, 2, November, 154-185.

BOTT, E. “Familias urbanas: roles conyugales y redes sociales”, en H.M. Velasco, *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid, UNED, 323-368.

BOURDIEU, P., et alter (1989): *El oficio de sociólogo*, Madrid, Siglo XXI.

BRADSHAW, J. (1972): “The Concept of Social Need”, *New Society*, Vol. XIX, 640-643.

BRADSHAW, J. (1983): *Una tipología de la necesidad social*, Barcelona, Departament de Sanitat i Seguretat Social, Generalitat de Catalunya, 2ª. ed.

BRINKERHOFF, R., *et al. (*1983): *Program Evaluation,* Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing.

BRUNNER, I. & GUZMÁN, A. (1989): “A Tool to Assess Projects and Empower People”, *New Directions for Program Evaluation*, XLII, summer, 9-18.

BULMER, M. (1986):"The Value of Qualitative Methods", *Social Science and Social Policy*. Londres, Allen and Unwin, 180-203.

BUSTELO, M. (1999): “Diferencias entre evaluación e investigación”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 4, primavera/verano (nº extraordinario) 9-29.

CABALLERO ROMERO, J.J. (1991): ”Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad”, *REIS*, LVI, 83-114.

CABALLERO ROMERO, J.J. (1992): ”Fenomenología y sociología: Husserl y Schutz” en VV.AA. *Escritos de teoría sociológica*: homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga, Madrid, CIS, 203-224.

CAÏS, C. & SIMÓN, G. (eds.) (1994): *Qualitative Methods in Organizational Research*, London, Sage.

CAÏS, J. (1997): Metodología del análisis comparativo. Madrid. CIS.

CAMPBELL, D.T. (1970): "Considering the Case Against Experimental Evaluation of Social Innovation", *Administrative Science Quaterly*, Vol. 15, 110-113.

CAMPBELL, D.T. (1986): "Grados de libertad y el estudio de casos", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 80-104.

CAMPBELL, D.T. (1988): *Methodology and Epistemology for Social Sciences (Selected Papers)*. Chicago, Ill, University of Chicago Press.

CAMPBELL, D.T., COOK, T.D. y COOK, F.L. (1977): "Comprehensive Evaluation Research and Its Dependence on Both Humanistic and Empiricistic Perspectives", en FRENCH, R.S. (ed.): *Humanistic and Policy Studies*, Washington, George Washington University.

CAMPBELL, R.L., & STANLEY, J.C. (1986): *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally.

CAPECCHI, V. "Economía informal y desarrollo de especialización flexible" en Sanchís, E., y Miñana, J. (Eds.), La otra economía. Trabajo negro y sector informal, Alfons el Magnànim, Valencia.

CASTEL, R. (1995): "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", *Archipiélago*, nº 21, verano, 27-36.

CASTORIADIS, C. (1990): "La época del conformismo generalizado" en *El mundo fragmentado*, Madrid, Altamira, 11-33.

CAULFIELD, J. (1993): "A Framework for a Sociology of Visual Images", *Visual Sociology Review*, 7 (2), 60-71.

CAVIN, E. (1994): "In Search of the Viewfinder: A Study of Child's Perspective", *Visual Sociology Review*, 9 (1), 27-41.

CERNEA, M. M. (1995): *Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural,* México, FCE.

CHALMERS, A. F. (1991). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, Madrid, Siglo XXI. 12ª ed.

CHAMBERS, R. (1997): *Whose Reality Counts? Putting the First Last*, London, ITDG.

CHELIMSKY, E. & SHADISH, W. R. (eds.) (1997): <<The Political Environment of Evaluation and What It Means for the Development of the Field>>, en E. Chelimsky & W.R. Shadish (eds.): *Evaluation for the 21st. Centur*y: *a Handbook*, Thousand Oaks, Sage Publications, 53-68.

CHELIMSKY, E. (1987): "The Politics of Program Evaluation", *Society*, Vol. 25, nº 1, 24-32.

CHEN, HUEY-TS (1990): Theory Driven Evaluations

CHIOZZI, P. (1992): "Photography and Anthropological Research: Three Case Studies", *Visual Sociology Review*, 10, 43-70.

CICOUREL, A.V. (1973): *Cognitive Sociology*, Harmondsworth, Penguin.

CICOUREL, A.V. (1981): "Notes on the Integration of Micro and Macro Levels of Analysis", en KNORR-CETTINA, K. y CICOUREL, A.V. (eds.): *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 51-80.

CICOUREL, A.V. (1982): "El material histórico y el análisis de contenido", en CICOUREL, A.V., *El método y la medida en sociología*, Madrid, Editora Nacional, 189-206.

CICOUREL, A.V. (1982): *El método y la medida en sociología*, Madrid, Editora Nacional.

COHEN, E. y FRANCO, R. (1988): *Evaluación de proyectos sociales*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

COHEN, I. & FRANCO, R. (1988): *Evaluación de proyectos sociales,* Buenos Aires, Grupo Editor Latino-Americano.

COLOM MARAÑÓN, (1993): "¿Sabe geometría el martín pescador? Hacia una concepción psicológica del conocimiento humano", 89-106.

COOK, T.D. & REICHARDT, Ch.S. (1995a): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

COOK, T.D. (1995b): <<Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos>> en T.D. Cook & Ch. S. Reichardt: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 25-58. 2ª. ed.

COOK, T.D. (1997). <<Lessons Learned in Evaluation Over the Past 25 Years>>, en E. Chelimsky & W.R. Shadish (eds.): *Evaluation for the 21st. Centur*y: *a Handbook*, Thousand Oaks, Sage Publications, 27-52.

COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1979): *Quasi Experimentation Designs and Analysis Issues for Field Settings*, Stokye, Ill., Rand MacNally.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 25-58.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata.

COOK, T.D. y SHADISH, W.R. (1987): "Program Evaluation. The Worldy Science", en SHADISH, W.R. Y REICAHRDT, CH.S. (eds.): *Evaluation Studies Review Annual*, Vol. 12, Beverly Hills, Cal., Sage, 30-69.

COOK, T.D., & CAMPBELL, D.T. (1979): *Quasy-experimentation Designs and Analysis. Issues for Field Settings*, Boston, Houghton, Mifflin Company.

COOK, T.D., y REICHARDT, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

COTTONE, R. (1989): "The Third Epistemology: Extending Maturana's Structure Determinism", *American Journal of Family Therapy*, 17, 2, summer, 99-109.

COULOM, P. (1986): *La etnometodología*, Madrid, Cátedra.

COX, G.B. (1990): "On the Demise of Academic Evaluation", *Evaluation and Program Planning*, XIII (4), 415-419.

CRABTREE, B.F. and MILLER, W.L. (eds.) (1992): *Doing Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

CRITICOS, C. and QUINLAN, T. (1992): "Community Video: Power and Process", *Visual Sociology Review*, 6, 39-52.

CRONBACH, L. (1980): *Toward Reform of Program Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass.

CRUZ, C. (2000): "Identity and Persuation: How Nations Remember Their Past and Make Their Futures", *World Politics*, 52, 275-312.

DATA, L. (1997): <<Multimethod Evaluation: Using Case Studies Together Whith Other Methods>>, en E. Chelimsky & W.R. Shadish (eds.): *Evaluation for the 21st. Centur*y: *a Handbook*. Thousand Oaks, Sage Publications, 344-359.

DAVIS, D.D. (1982): "Participation in Community Intervention Desing", *American Journal of Community Psychology*, X (4), 429-445.

DAVIS, O., NAKAYAMA, T.K. & MARTÍN, J.N. (2000): "Current and Future Directions in Ethnicity and Methodology", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24, 5, September, 525-539.

DE LA IGLESIA H., A. et alter (1994): "Carga de trabajo físico y costoso cardíaco: la frecuencia cardíaca de referencia", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 106,16-21.

DE MIGUEL, J. (1996): *Auto/biografías*, Madrid, CIS. Cuadernos Metodológicos nº 17.

DE MIGUEL, J. et alter (2001): *Excelencia: calidad de las universidades españolas*, Madrid, CIS.

DE MIGUEL, J. M. y PONCE DE LEÓN, O. G. (1998): "Por una Sociología de la Fotografía*", REIS*, 84, 83-124.

DE MORAGAS, M. (1985): *Sociología de la Comunicación de Masas*, Barcelona, Gustavo Gili (Vol. II).

DE SENARCLES, P. (1998): "Governance and the Crisis in the International Mechanisms of Regulation", *International Social Sciences Journal*, nº 155.

DEACON, R. (1992): "Power, Knolewdge and Community Video Revisited", *Visual Sociology Review*, 7 (2), 39-48.

DELGADO, J.M. & GUTIÉRREZ, J. (coords.) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.

DELL, Paul F. (1985): "Understanding Bateson and Maturana: Toward a Biological Foundation for the Social Sciences", *Journal of Marital and Family Therapy*, 11, 1, Jan, 1-20.

DENZIN, N.K. (1978): *Sociological Methods: A Sourcebook*, New York, McGraw-Hill.

DENZIN, N.K. (1989): *Interpretative Biography*, Newbury Park, London, Sage.

DENZIN, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks. Sage.

DESROSIÈRES, A. (1995): "¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado", *Archipiélago*, XX, 19-31.

DÍAZ MARTÍNEZ, F. (1995): "La colectividad como fenómeno conversacional: Un análisis secuencial", *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 5 nº 112, 93-111.

DOUBT, K. (1989): "Garfinkel before Ethnomethodology" *American Sociologist*, 20, 3, fall, 252-262.

DOUBT, K. (1994): "A Burkean Hermeneutics for Understanding the Social Character of Schizophrenic Language", *Symbolic Interaction*, 17 (2), 129-146.

DOYAL, L. & GOUGH, I. (1994): *Teoría de las necesidades humanas*, Barcelona. Icaria.

DURKHEIM, E. (1982): *Las reglas del método sociológico*, Barcelona, Orbis (1895).

DURKHEIM, E. (1992): *El suicidio*. Madrid, Akal [e.o.1897].

DURKHEIM, E. (1993): *La división del trabajo social,* Barcelona, Planeta (1893).

EISENSTADT, S.N. (1995): "The Construction of Collective Identity", *Archives Europeenns de Sociology*, 26, 72-102.

EISENSTADT, S.N. (1998): "Modernity and the Construction of Collective Identities", *International Journal of Comparative Sociology*, 34, 138-158.

ENTRENA DURÁN, F. (2000): "Las estructuras sociales en el marco de la globalización", *RIS*, nº 27, 125-130.

ERICKSON, R. J. (1995): "The Importance of Authenticity for Self and Society, *Symbolic Interaction*", 18 (2), 121-144.

ERIKSEN, T.H. (1991): "Ethnicity versus Nationalism", *Journal of Peace Research*, 28 (3), 263-278.

ESCOHOTADO, A. (1996): "Caos como regeneración política", *Archipiélago*, nº 13, Barcelona, 35-38.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1995): <<Sobre la utilidad de los informes de evaluación>>, en M.J. SÁEZ (ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 95-106.

ESPINOSA, M. (1993): *Evaluación de proyectos sociales*, Buenos Aires, ed. Humanitas.

ESPINOZA, M. (1983): *Evaluación de proyectos sociales*, Buenos Aires, Humanitas.

ESTRELLA, M & GAVENTA, J. (1998): *Whose Counts Reality? Participatory Monitoring and Evaluation: A Literature Draft Review*, Brighton, IDS (working paper 70).

ESTRUCH, J. (1992): "El conflicte quantitatiu-qualitatiu: Un fals problema" en VV.AA. Tècniques qualitatives en ciències sociales, Barcelona, Societat Catalana de Sociología.

EVANS, P. (1997): "The Eclipse of the State? Reflections on Stateness in an Era of Globalization", *World Politics*, nº 50, 62-87.

FACCIOLI, & PITASI, A. (1995): "A Portrait of Italian Sociology", *Visual Sociology Review*, 10, 50-60.

FALS BORDA, O. (2000): "Investigación-acción participativa", en Pérez Serrano, G. (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid, Narcea, (capítulo 2).

FALS BORDA, O. y ANISUR A. (1992): *La investigación-acción-participativa*, Madrid, Ed. Popular. O.E.I. Quinto Centenario.

FALS BORDA, VILLASANTE T.R. y PALAZÓN... (1993): "Investigación-Acción Participativa", Madrid, *Documentación Social*, nº 92.

FELDMAN, M.S. (1995): *Strategies for Interpreting Qualitative Data*, Newbury Park, Sage Publications.

FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, P. (1996): "El conocimiento encantado", *Archipiélago*, nº13, 119-123.

FERNÁNDEZ SANTANA, J. O. (1994); *Diseño y utilidad de las encuestas electorales*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.

FERNÁNDEZ, I., & LEÓN, J.M. (1992): "Evaluación de programas" en M. Clemente Díaz (coord..) *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Eudema Universidad.

FEUERSTEIN, M.T. (1986): *Partners in Evaluation. Evaluating Development and Community Programs with Participants,* London, Macmillan Education Ltd.

FEYERABEND, K. (1982): *La ciencia en una sociedad libre*, Madrid. Siglo XXI.

FEYERABEND, K. (1985): *Contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Barcelona. Ariel.

FEYERABEND, K. (1995): "Contra la inefabilidad cultural, el objetivismo, el relativismo y otras quimeras", *Archipiélago*, XX, 45-52.

FILMER, P. (1976): "Garfinkel's Gloss: A Diachronically Dialectical, Essential Reflexivity of Accounts", *Writing Sociology*, 1, oct, 69-84.

FILSTEAD, W. (1978): *Evaluating the Evaluation of Alcohol Programs*, Otawa, National Health and Welfare.

FILSTEAD, W. (1986): "Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 59-79.

FITZ-GIBBON, C. T. & MORRIS, L.L. (1987a): *How To Design a Program Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.

FITZ-GIBBON, C. T. & MORRIS, L.L. (1987b): *How To Analyze Data*, Newbury Park, Sage Publications.

FITZPATRICK, J. L. & MORRIS, M. (eds.) (1999): <<Current and Emerging Ethical Challenges in Evaluation>>, en *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, núm. 82, summer, 1-99.

FOUCAULT, M. (1984): *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.

FOX SÉLLER, E. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Edicions Alfons El Magnànim, 84-89.

FRANK, A.G. (1993): "Bronze Ages World System Cycles", *Current Antropology*, Vol. XXXIV, august-october, 383-405.

FRAU LINARES, M.J. (1995): "La tipificación sexual del trabajo mercantil. El caso valenciano", *Alternativas*, nº 3, 41-62, Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad de Alicante.

FRAU LINARES, M.J. (1995: "El trabajo de las mujeres", en A. Alaminos (Dr.) *Informe sociológico: Provincia de Alicante 1990-1995*, Alicante,Diputación de Alicante, 107-164.

FREEMAN, H. E. (1977): "The Present Status of Evaluation Research", en GUTTENTAG, M.A. y SAAR, S. (eds.): *Evaluation Studies Review Annual*, Vol. 2, Beverly Hills, Cal., Sage, 17-51.

FREEMAN, H. E. (1983): "A Federal Evaluation Agenda for the 1980's: Some Speculations and Suggestions", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 5, 185-194.

FRIED, PRIGOGINE, I, MORIN, E., VON FOERSTER, GUATTARI, BARNET, PEARCE, ELKAÏM, (1994): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Madrid, Paidós.

FUENTES, G. (1992): “Images on the Edge of the Text: Documenting and Interpreting Archival Etnographic Film”, *Visual Sociology Review*, 10, 119-124.

GABARRÓN, L.R. y Hernández Landa, L. (1994): *Investigación participativa*, Madrid, CIS.

GALEANO, E. (1994): “Úselo y tírelo”, *El País*, 9 de abril, 9.

GALLEGO, I. (1999): “El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (MEP): batería de herramientas metodológicas”, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 4, primavera/verano (nº extraordinario), 103-135.

GALTUNG, J. (1990): “Cultural Violence”. *Journal of Peace Research*, vol. 27, 3, 291-305.

GALTUNG, J. (1966): "La matriz de datos", en GALTUNG, J., *Teoría y Método de la investigación social*. Buenos Aires, Eudeba, 1-34.

GALTUNG, J. (1973): "El análisis de contenido", GALTUNG, J., en *Teoría y método de la investigación social*. Buenos Aires, Eudeba, 71-76.

GALTUNG, J. (1973): *Teoría y método de la investigación social*, (2 tomos), Buenos Aires, Eudeba.

GALTUNG, J. (1976): "Estilos de Ciencia Social en Estados Unidos, Europa y América Latina", en GALTUNG, J., *Teoría y métodos de la investigación social*. Buenos Aires, Eudeba, 592-597.

GALTUNG, J. (1977): *Methodology and Ideology. Essays in Methodology I*, Copenhague, Christina Ejlers.

GALTUNG, J. (1979): *Papers on Methodology III*, Copenhague, Christina Ejlers,.

GALTUNG, J. (1980): *The True Worlds: A Transnational Perspective*, New York, Free Press.

GALTUNG, J. (1988): *Methodology and Development. Essays in Methodology III*, Copenhague, Christina Ejlers.

GALTUNG, J. (1991): "Los medios de comunicación mundiales: bienestar y desarrollo", *Desarrollo*, nº 18/19, 7-11.

GALTUNG, J. (1991): "Twenty-Five Thesis on Development Theory and Practice", Conferencia pronunciada en el Institut fur Entwicklungsforschung, Bochum, -29/11/91-.

GALTUNG, J. (1995): *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid, Tecnos.

GAMIR CASARES, L. (1992) "La política económica y los juicios de valor: un resumen de la situación actual", *Boletín de Estudios Económicos*, vol XLIV, nº 130.

GARCÍA CALVO, A. (1995): "El Caos", *Archipiélago*, nº 20, 65-69.

GARCÍA DE CASTRO RUÍZ DE VELASCO, M. (1994): "Estudio de la satisfacción laboral y su influencia sobre la salud en una muestra de grabadoras de datos", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 105, 18-22.

GARCÍA FERRANDO, M. & IBÁÑEZ, J. & ALVIRA MARTÍN, F. (1995): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial.

GARCÍA HERRERO, G., & RAMÍREZ NAVARRO, J.M. (1997): *Diseño y evaluación de proyectos sociales*, Zaragoza, Certeza.

GARCÍA MARTÍNEZ, J.A. (1990): *Ciencias sociales y Epistemología (el caso de la Pedagogía social)*, Barcelona, Promociones Universitarias.

GARCÍA-RODRÍGUEZ, J.A., *et alter* (1987): "Conductas, opiniones y actitudes sobre el consumo de drogas en la población escolar de la ciudad de Alicante", en Boix, J., Rodríguez y Vives, T. (eds.), Valencia, Serie Estudios, 4, Generalitat Valenciana.

GARCÍA-RODRÍGUEZ, J. A. (1991): "La evaluación de las intervenciones educativas en las drogodependencias", *Revista de Psicología de la Salud*, III (2), 59-78.

GARCÍA-RODRÍGUEZ, J. A. y RUIZ FERNÁNDEZ, J., (comp.) (1994): *Tratado sobre la prevención de las drogodepencias*, Bilbao, EDEX.

GARCÍA-RODRÍGUEZ, J. A. (1995): "El papel de la familia en la prevención de las drogodependencias" en Ruiz, J., y García-Rodríguez, J. A., (comps.) Prevención Municipal de las Drogodepencias, Vitoria, Gobierno Vasco.

GARDNER, LINDZEY and ARONSON Elliot, (1985): *Handbook of Social Psychology*, New York, Randondom House.

GARFINKEL, H. & WIEDER, D.L. (1992): "Two Inconmensurable, Asymetrically Alternate Technologies of Social Analysis", en WATSON, G. Y SEILER, R.M. (eds.): *Text in Context*. Newbury Park, Cal., Sage, 175-206.

GARFINKEL, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press, Prentice-Hall.

GARFINKEL, H. (1987): "A reflection", *Discourse Analysis Research Group Newsletter*, Vol. 5, nº 2, 5-9.

GARRIGÓS, A. (1994), "Los dioses de la escritura: los textos de I. Illich sobre los textos", *Archipiélago*, XVIII-XIX, 169-173.

GENERALITAT VALENCIANA (1996): Estadístiques d'ocupació Consellería de Trabajo y Asuntos Sociales, nº 93, primer trimestre 1996.

GEORGHIOU, L.G. (1989): <<Organization of Evaluation>> en VV.AA. *The Evaluation of Scientific Research*, Chichester, Ciba Foundation, John Wiley and Sons.

GIDDENS, A. (1992): "Integración económica internacional " y "Mundialización de los medios de comunicación" en *La mundialización de la vida social*, Oxford, Oxford Polity Press (cap. 16).

GIDDENS, A. (1987): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu, [1976].

GIDDENS, A. y TURNER, J. (1987): *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza Universidad.

GLAESER, B. (1980): "Labor and Leisure in Conflict?. Needs in Developing and Industrial Societies", en Katrin Lederer (ed.) *Basic Needs: A Contribution to the Current Debate*, Cambridge, Cambridge ma, Oelgeschlager, Gunn and Hein, ca 13.

GLASER, B. y STRAUSS, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

GLEICK, J. (1988): *Chaos: Making New Science*, James Gleik Ed., (citado en Ibáñez).

GÖDET, M. (1991): Prospectiva y planificación estratégica, Barcelona. S.G. Editores.

GÖDET, M. (1993): De la anticipación a la acción: manual de prospectiva y estrategia, Barcelona, Marcombo S.A.

GOEPPINGER, J., & BAGIONI, A.J. (1985): "Community Competence: A Positive Approach to Needs Assessment", *American Journal of Community Psychology*, XIII, 507-523.

GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis*. Nueva York, Harper and Row.

GOFFMAN, E. (1984): *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

GOFFMAN, E. (1991): *Los momentos y sus hombres*, Paidós, Barcelona.

GOLD, S. (1995): "New York / L.A.: A Visual Comparison of Public Life in Two Cities", *Visual Sociology Review*, 10, 85-105.

GÓMEZ i SERRA, M. (2000), *Els serveis socials i la seva avaluació*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

GRADY, J. (1993): "The Visual Essay and Sociology", *Visual Sociology Review*, 6, 23-38.

GRAHAM, A.C. (ed.) (1991): *The Boof of Lieh Tzu. A Classic of Tao*, London, Harper Collins (citado en Lizcano archipiélago).

GUASCH, O. (1997): *Observación participante*, Madrid, CIS, Cuadernos Metodológicos nº 20.

GUBA, E. B. (1978): *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*, Los Angeles, University of California Press.

GUBA, E. G. & LINCOLN Y.S. (1985): *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. 4ª ed.

GUBA, E. & LINCOLN, Y.S. (1989): *Four Generation Evaluation*, New York, Sage Publications, Newbury Park.

GUBA, E.B. (ed.) (1990): *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Cal, Sage.

GUERRA, E. (1995):"El trabajo de las mujeres: modelos interpretativos para comprender el presente e imaginar el futuro", Sociología del trabajo, nº 3, Ed. Siglo XXI, Madrid 198,

GUIJT, I. (1998): *Participatory Monitoring and Impact Assessment of Sustainable Agriculture Initiatives*. Londres, IIED, SARL discussion paper 1.

GURRUTXAGA A. (1992): "La búsqueda del extraño" en VV.AA. *Escritos de teoría sociológica*. Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga, Madrid, CIS, 463-476.

HABERMAS, J. (1980): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.

HALMAN, L. (1998): "Individualism in Individualized Society: Results from the European Values Surveys", *International Journal of Comparative Sociology*, nº 37, 3-4, 195-214.

HAMILTON-SMITH, E. (1975): "Issues in the Measurement of Community Needs", *Australian Journal of Social Issues*, X (1), 35-45.

HAMMER, E. D. & RUSCHER, J. B. (1997): "Conversing Dyads Explain the Unexpected: Narrative and Situational Explanations for Unexpected Outcomes", *British Journal of Social Psychology*, 36, 347-359.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, (1994): *Etnografía*, Barcelona, Paidós.

HAMMOND, J.D. (1989): "Representation in a Collaborative Video Project", *Visual Sociology Review*, (4), 1, 8-17.

HANKISS, E. (1999): "Globalization and the End of Nation State", *World Futures*, nº 53, 135-147.

HANNERZ, U. (1996): *Transnational Connections. Culture, People, Places*, Routledge.

HARPER, D. (1996): "Milton Rogovin: Portraits of Social Change", *Visual Sociology Review*, 11, 50-51.

HARRIS, Scott R. (1997): "Status Inequality and Close Relationships: An Integrative Typology of Bond-Saving Strategies", *Symbolic Interaction*, 20 (1), 1997, 1-20.

HAWE, P., DEGELING, D., & HALL, J. (1993): *Evaluación en promoción de la salud: guía para trabajadores de la salud*, Barcelona, Masson, S.A.

HEIDEGGER, M. (1993): *El ser y el tiempo*, Barcelona, Planeta (1927).

HELLAWELL, J. M. (1991): "Development of a rationale for monitoring". In Goldsmith, F. B. *Monitoring for Conservationand Ecology*, Chapman and Hall, London.

HERITAGE, J. (1984): *Garfinkel and Etnomethodology*, Polity Press.

HERMAN, J.I., MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1987): *Program Evaluation Kit / Evaluator's Handbook*, Beverly Hills, Sage, New Bury Park. (Nueve volúmenes).

HERMAN, J.I., MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1987a): *How to Focus an Evaluation*. Beverly Hills, Sage, New Bury Park.

HERNÁNDEZ RUBIO, J.M. (1986): *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, Madrid, Tecnos.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, J.M. (1995): <<Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas>>, en Fernández-Ballesteros, R. (ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis, 117-147.

HEWSTONE, M. (1991): Introducción a la Psiciología Social, Barcelona: Ariel.

HEWSTONE, M., STROEBE, W., CODOL, J. P. y STEPHENSON, G. M. (1991): *Introducción a la Psicología Social*, Barcelona, Ariel.

HINTZ, R. A. Jr. & MILLER, D. E. (1995): "Opennigs Revisited: The Foundations of Social Interaction", *Symbolic Interaction*, 18 (3), 355-369.

HOLLAND, J. & BLACKBURN, J. (1998): *Whose Voice? Participatory Research and Policy Change*, London, ITDG.

HOLLISTER, R.G. *et al.* (1986): "El análisis de proceso y el análisis de impacto: el caso del trabajo asistido", en COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 202-225.

HOLSTEIN, J.A. y GUBRIUM, J.F. (1995): *The Active Interview*, Thousand Oaks, Sage.

HOMS, O. y PRIETO, C. (1991): "La construcción social de los requerimientos cualificacionales en las empresas españolas", *Revista de Economía y Sociología*, 13-14, 218-224.

HOROWITZ, I.L. (1999): <<The Scientific Status of Social Research: The Political Context of Contemporany Sociology>>, en Marcus, J.T. (ed.) *Surviving the Twentieth Century: Social Phisolophy from the Frankfurt School To the Columbia Faculty Seminars*, New York, New Brunswick.

HOUSE, E. (1983): *Philosophy of Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass.

HOUSE, E. R. (1993): *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*, Newbury Park, Sage Publications.

HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

HYATT, K. S. (1994): "Documentary Images: Visual Information", *Visual Sociology Review*, 7, 68-79.

IANNI, F.A. y ORR, M.T. (1986): "Hacia un acercamiento entre las metodologias cuantitativas y cualitativas", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 131-147.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1979): *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*, Madrid, Siglo XXI.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1982): "Un sujetador para sujetar a los sujetos". Madrid, *EL PAÍS*, 3 de octubre, 15.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1985): "Análisis sociológico de textos y discursos", *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1), 119-160.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto: Perspectiva de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1988a): "Relatividad y física cuántica sacuden las Ciencias Sociales", *Tendencias Científicas y Sociales*, 1, 6.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1988b): "La historia real es la suma de todas las historias virtuales", *Tendencias Científicas y Sociales*, 1, 8.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1991): "El grupo de discusión, fundamento metodológico y legitimación epistemológica", en M. Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*, Ensayos típicos, Universidad de Granada, 53-82.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1992): "Residuos imaginarios y simbólicos", Barcelona, *Archipiélago* nº 10/11, 173-182.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1993) "El papel del sujeto en la teoría (hacia una sociología reflexiva" en LAMO DE ESPINOSA, E. & RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E.: *Problemas de teoría social contemporánea*, Madrid, CIS, cap. 11, 360-385.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1994): *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*, Madrid, Siglo XXI.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1994): "EL PAÍS: Un dispositivo de producción de la realidad" en *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo XXI, 200-207.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo XXI.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1994): "Lenguaje, espacio, segregación sexual" y "El sexo débil hace gimnasia verbal" en *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo cap.8 y 9 respectivamente.

IBÁÑEZ ALONSO, J. (1997): *A contracorriente*, Madrid, Fundamentos.

IBÁÑEZ, T. (1995a): "Ciencia, retórica de la 'verdad' y relativismo", *Archipiélago*, XX, 40.

IBÁÑEZ, T. (1995b): ""Sísifo y el centro, o la constante creación del orden y del poder por parte de quienes lo cuestionamos", *Archipiélago*, nº 20, 85-98.

IDS (1996): *PRA Tools & Tecniques Pack.* Brighton, Institute of Development Studies.

IDS (1997): *Participatory Monitoring and Evaluation (PM&E). An Introductory Pack*. Brighton, Institute of Development Studies.

IDS (1997): *PRA & Gender Topic Pack.* Brighton, Institute of Development Studies.

IIED (1998): *Participatory Monitoring and Evaluation*, Londres, IIED (PLA NOTES 31).

INSTITUTO DE LA MUJER (1991): *El trabajo doméstico y la reproducción social*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales

INSTITUTO DE SEGURIDAD E HIGIENE (1987): *Encuesta nacional de condiciones de trabajo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

IRANZO, J.M. (1992): "Ramón Ramos: Tiempo y sociedad", *REIS*, 321-325, (crítica del libro de Ramón Ramos Tiempo y sociedad, Madrid, CIS-Siglo XXI, 1992).

IUDC (1993): *El Enfoque del Marco Lógico: Manual para la planificación de proyectos orientada por objetivos*, Madrid, IUDC (UCM), CEDEAL y Comisión de las Comunidades Europeas.

IUDC (1999): "La evaluación de la ayuda al desarrollo", Madrid, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 4 (número completo).

IZQUIERDO, J.J. (1995): "Últimas tendencias en investigación cualitativa", *Investigación y Marketing*, 47, 71-73.

JANESICK, V.J. (1994): <<The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry and Meaning>> en Denzin y Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks. Sage, cap. 12, 209-219.

JÁROS, G.G. (2000): "Synergy of Complements and the Exclusivity of Opposites", *World Futures*, Vol. 56, 1-19.

JIMÉNEZ LARA, A. (1996a): <<La precisión de las mediciones>>, en C. Amezcua & A. Jiménez *et al.*: *Evaluación de programas sociales*, Madrid, Díaz Santos, 27-36.

JIMÉNEZ LARA, A. (1996b): <<Diseño de la evaluación>>, en C. Amezcua & A. Jiménez *et al.*: *Evaluación de programas sociales*, Madrid, Díaz Santos, 91-103.

JIMÉNEZ LARA, A. (1996c): <<Recogida y análisis de datos>>, en C. Amescua & A. Jiménez *et al.*: *Evaluación de programas sociales*. Madrid, Díaz Santos, 105-118.

JOLY, M. (1993): "Information and Argument in Press Photographs", *Visual Sociology Review*, 8 (1), 16-22.

JORGENSEN, D. L. (1993): *Participant Observation: a Methodology for Human Studies*, Newbury Park, Sage Publications. 9ª ed.

JOSEPH, B. (1991): "Is Inertial Guidance Sufficient? Some Reflections on the Need of External Criteria in Evaluating the Epistemological Approach of the Modern Sciences", *Humanomics*, VII (1), 49-59.

JUDD, Ch. & SMITH, E .R. & KIDDER. L.H. (1991): *Research Methods in Social Relations*, Cambridge University Press.

KATOVICH, M. A. & HINTZ, R. A. Jr., (1997): "Responding to a Traumatic Event: Restoring Shared Pasts Within a Small Community", *Symbolic Interaction*, 20 (3), 275-290.

KEMMIS, S. & McTAGGARH, R. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción,* Barcelona, Laertes.

KEMPER, T. D. (1992): "Emotion and Adaptation", *Contemporary Sociology*, 21, 4, July, 522-523.

KIMMEL, A.J. (1990): *Ethics and Values in Applied Social Research*, Newbury Park, Sage Publications. 3ª ed.

KING, J.A. & MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1987): *How to Assess Programm Implementation*, Newbury Park, Sage Publications.

KING, J.A., MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1987): "How to Assess Program Implementation" en J.I. Herman, L.L. Morris, & C.T Fitz-Gibbon, *Program Evaluation Kit / Evaluator's Handbook*, Beverly Hills, Sage, New Bury Park, 129-171, "Appendix: Questions for an Implementation Evaluation".

KITAZAWA, Y. (1989): "The Construction of Social Reality in Ethnomethodology: Toward a Revaluation to the Actor's Autonomy", *Japanese Sociological Review*, 40, 1(157), June, 2-16.

KNAPP, M. S. (1986): "Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 171-201.

KNAPP, M.L. y MILLER, G.R. (eds.) (1994): *Handbook of Interpersonal Communication*, London, Sage Publications.

KNOX, C., & HUGHES, J. (1994): "Policy Evaluation in Community Development: Some Methodological Considerations", *Community Development Journal*, XXIX (3), july, 239-250.

KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado*, Barcelona, Piados.

KREUTZ, H. (2000): "Kann Logik mehr sein als eine Menge von Erfahrungsregeln? Miszelle zum Versuch der Begründung einer soziologischen Situationslogik", *Angewandte Sozialforschung*, Vol. 21, 3-4, 167-177.

KUHN, T.S. (1990): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, F.C.E. [1962].

KUHN, T.S. (1993): *La revolución copernicana,* Barcelona, Planeta (1957).

KUSA, Z. (1993): "Garfinkel's 'Breaching Experiment' in Teaching Sociology", *Sociologia*, 25, 1-2, 95-104.

KUVALDIN, V. & RYABOV, A. (1999): "The Nation State in an Age of Globalization", *World Futures*, nº 53, 115-134.

LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A.E. (comps.) (1975): *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Grijalbo.

LAKATOS, I., (1983): *Metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza, [1978].

LAMO DE ESPINOSA, E. (1975): *Juicios de valor y Ciencia Social*. Valencia, F. Torres.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1990): *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento científico*. Madrid, Siglo XXI y C.I.S.

LAMO DE ESPINOSA, E. & RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E. (1993): *Problemas de teoría social contemporánea*, Madrid, CIS.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1993) "La interacción reflexiva" en LAMO DE ESPINOSA, E. & RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E.: *Problemas de teoría social contemporánea*, Madrid, CIS, cap. 12, 387-434.

LARSON, & SESLAR, D. (1996): *Participatory Monitoring and Evaluation: a Practical Guide to Succesful ICDP's,* Washington, Wordl Wildfile Fund.

LASZLO, E. (2000): "Transition from Logos to Holos: The Challenge of Civilizational Change", *World Futures*. Vol. 55, 2000, 1-13.

LAUFMAN, L., IAMMARINO, N.K. & WEINBERG A.D. (1981): "The Nominal Group Technique: A Health Education Strategy", *Health Education*, enero/febrero, 17-19.

LAYDER, D. (1998): <<The Reality of Social Domains: Implications for Theory and Methods>>, en May, T. & Williams, M., *Knowing the Social World*. Buckingham, Open U Press, 86-102.

LÁZARO, A.J. (1992): <<La formalización de indicadores de evaluación>>, en *Bordón. Revista de Orientación Pedagógica*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, Vol. 43, núm. 4, 477-494.

LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1987): "Transactional Theory and Research on Emotions and Coping", *European Journal of Personality*, 1, 3, Sept, 141-169.

LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1996): Estrés y procesos cognitivos, Barcelona, Martínez Roca.

LAZARUS, R. S. (1985): "The Psychology of Stress and Coping", *Issues in Mental Health Nursing*, 7, 1-4, 399-418.

LAZARUS, R. S.; BRIEF, A.; GEORGE, J. M.; HARRIS, J. R.; BARONE, D. F. (1991): "Psychological Stress in the Workplace" *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 7, (special issue), 1-13.

LEAHY, J. (1982): *Historia de la Psicología*, Madrid, editorial Debate.

LINDZEY, G. y ARONSON, E. (1985): *Handbook of Social Psychology*, New York, Random House.

LISLE, E. A. (1990): "Validation in the Social Sciences by International Comparison", *International Social Science Journal*, 103, 19-29.

LIZCANO, E. (1990): "El caos, ¿un nuevo paradigma?", *Archipiélago*, nº 5, 151-154.

LIZCANO, E. (1996): "El caos en el pensamiento mítico", *Archipiélago*, nº 13.

LLOYD, D. M. (1983): "Cigarrette Smoking and Drug Use in Schoolchildren: III-Evaluation of a Smoking Prevention Education Programme", *International Journal of Epidemiology*, XII, 51-58.

LÓPEZ PETIT, S. (1994): "Las travesuras de la diferencia". *Archipiélago*, nº 3, 99-106.

LÓPEZ ROLDÁN, (1996), "La construcción de tipologías: metodología de análisis", *Papers*, 48, 9-29.

LOZARES, C. (1990), "La tipología en Sociología, mas allá de la simple taxonomía: una conceptualización y cálculo", *Papers*, 34, 139-163.

LUCAS, A. de (1995): "Tradición y vanguardia de la investigación cualitativa", *Investigación y Marketing*, 47, 42-45.

LUCKMANN, T. (1996): "Nueva sociología del conocimiento", Madrid, *REIS*, 74, 163-172.

LUHMANN, N. (1991): *Sistemas sociales*, México, Alianza Universidad Iberoamericana.

LUHMANN, N. (1995): "La autopoiesis de los sistemas sociales", *Zona Abierta*, 70/71, 21-52.

LYNN M. Boinn-Pike & Margot Eyring, (1992): "A Model for Teaching Fotographic Research Methods: Presentation, Critique and Revision", *Visual Sociology Review*, (EYES ACROSS WATER), 104-117.

LYOTARD, J.F. (1993): *La condición postmoderna*, Barcelona, Planeta [1979].

MAC CORMAC, M. (1985): *A Cognitive Theory of Metaphore*, Massachusetss, Bradford Book.

MAÍZ, R. (1994): "Estructura y acción: elementos para un modelo de análisis micropolítico del clientelismo", *REIS*, 8 y 9, 189-215.

MALASKA, (1994): "Progress, Nature and Technology in Late Modern Transition", *Futures*, XXI, 5, 529-541.

MALONE, M. J. (1994): "Small Disagreements: Character Contests and Working Consensus in Informal Talk", *Symbolic Interaction*, 17 (2), 107-127.

MANDEL, E. (1986): *Las ondas largas del desarrollo capitalista*, Madrid, Siglo XXI.

MANDELL, M.B. (1989): "Estimating the Mediating Effect of Intervening Variables in Pooled Crooss.Sectional and Time Series Desings", Beverly Hills, *Evaluation Review*, XIII (2), april, Sage Publications, 174-200.

MANSILLA, H.C. (1998): "La identidad colectiva boliviana entre los tradicionales valores particularistas y las modernas coerciones universalistas", Barcelona, *Papers*, 56, 243-255.

MARÍ SAGARRA R. y GONZÁLEZ PINO, E. (1990): *Técnicas de prevención en seguridad e higiene en el trabajo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

MARIANI, M. (1993): "La cualificación, una construcción social sexuada", *Economía y Sociología del Trabajo*, nº 21/22, septiembre-diciembre 1993, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

MARINAS, J.M., y SANTAMARÍA, C. (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate.

MARRADI, A. (1990): "Classification, typology, taxonomy", *Quality and Quality*, 24, 129-157.

MARTÍN CRIADO, E. (1998): "Los decires y los haceres", *Papers*, nº 56, 57-71.

MARTÍN GUTIÉRREZ, P. (1998): "Balance de diferentes técnicas participativas para integrar metodologías creativas", *Cuadernos de la Red*, nº 7, Madrid, Red CIMS, 1-17.

MARTÍN GUTIÉRREZ, P. (1999): "El sociograma como instrumento que desvela la complejidad", *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, separata, 2, (Dpto. Sociología I, Teoría, Metodología y Cambio Social Facultad de CC.P y Sociología, UNED).

MARTÍN MARTÍN, L.V. (1995): "La evaluación de la formación sobre seguridad y salud en el trabajo", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 110, 4-7.

MARTÍNEZ ALIER, J. (1999): "Introducción a la economía ecológica", Barcelona, Rubes.

MARTÍNEZ SOLIMÁN, M. (1994): "Situación actual del empleo de la mujer", Jóvenas, nº3, (monográfico mujer joven y empleo), 14-33.

MASSEN, J.M. & Mc CARTHY, S. (1998): *Cuando lloran los elefantes*, Barcelona, Martínez Roca.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1984): *Las bases biológicas del entendimiento humano. El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, Behncke, Maturana y Valera.

MATURANA, H. (1996): *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1990): "Sistemas observadores / Sistemas Autopoiéticos", *Anthropos* (Suplementos), 22, 90-93.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1994): "Not All Human Relations Are Social Relations", International Sociological Association (ISA), Association-Paper.

MAXWELL, J.A. (1996): *Qualitative Research Desing*, Thousand Oaks, Sage.

MAY, T. & WILLIAMS, M. (eds.) (1998): *Knowing the Social World*, Buckingham, Open U Press.

McHOUL, A. (1986): "The Getting of Sexuality: Foucault, Garfinkel and the Analysis of Sexual Discourse", *Theory, Culture and Society*, 3, 2, 65-79.

McKAY, M., Davis, M. y Fanning, P. (1995): *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés,* "Thoughts and Feeling. The Art of Cognitive Stress Intervention", Barcelona, Martínez Roca.

MCKILLP, J. (1987): *Need Analysis*, Newbury Park, Cal., Sage.

MEDINA, E. (1982): "Teorías y orientaciones de la sociología de la ciencia", *REIS*, nº 20, 7-58.

MEDINA, E. (1983): "La polémica internalismo / externalismo en la historia y la sociología de la ciencia", *REIS*, nº 23, 53-75.

MELLINGER, W. M. (1994): "Negotiated Orders: The Negotiation of Directives in Paramedic-Nurse Interaction", *Symbolic Interaction*, 17 (2), 165-185.

MENDIS, P. (1994): "Buddist Economics and Community Development Strategies", *Community Development Journal*, Vol. XXIX, july, 195-202.

MERTON, R.K. (1980): *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Madrid, Espasa-Calpe.

MESTRES, J. (1995): <<Reflexiones sobre la negociación en la evaluación>>, en M.J. SÁEZ (ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 37-49.

MIERLO VAN, M. (1994): "Touching the Invisible", *Visual Sociology Review*, 9 (1), 43-51.

MILES, M.B., & HUBERMAN M. (1984): *Qualitative Data Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications.

MILLS, C.W. (1968): *Sociología y pragmatismo*, Buenos Aires, Siglo Veinte.

MILLS, C.W. (1974): *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.

MISHRA, R. (1992): *El estado de bienestar en crisis*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

MISKIMAN, D.E. (1979): "An Evaluation of A Community Outreach Program", *American Journal of Community Psychology*, VII, 71-77.

MOIX QUERALTO, J. (1990): "Estrategias de afrontamiento: consideraciones críticas sobre su concepto y sus formas de medición", *Psicologemas*, 4 (8), 193-205.

MONOD, J. (1993): *El azar y la necesidad*, Barcelona, Planeta.

MONTAÑÉS SERRANO, M. (1996): "Por una epistemología que recupere al sujeto para la investigación social". *Papeles de la FIM*, vol. 7, 131-139.

MONTAÑÉS SERRANO, M. (1998): "Introducción al análisis e interpretación de texto y discursos", *Cuadernos de la Red*, nº 7, Madrid, Red CIMS, 1-6.

MONTAÑÉS SERRANO, M. (1998): "Selección de las unidades de observación (y acción) desde una perspectiva praxisociológica", *Cuadernos de la Red*, nº 7, Madrid, Red CIMS, 42-47.

MOORE, C.M. (1987): *Group Techniques for Idea Building*, Newbury Park, Sage Publications. 2ª reimpresión.

MORALES DOMÍNGUEZ, J.F. (1994): *Metodología y teoría de la psicología I y II*, Madrid, UNED.

MORGAN, S. (1992): "Going One Step Deeper: Reflexivity Applied to Agnes, an Intersexed Person", American Sociological Association (ASA), Association-Paper.

MORIN, E. (1994): *El paradigma perdido. El paraíso olvidado*, Barcelona, Kairós.

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1978): *How to Present an Evaluation Report*, Beverly Hills, Sage Publications. 6ª reimpresión.

MORRIS, L.L. y FITZ-GIBBON, C.T. (1978): *Evaluator's Handbook*, Beverly Hills, Cal., Sage.

MORRIS, L.L. y FITZ-GIBBON, C.T. (1978): *How to Deal with Goals and Objectives*, Beverly Hills, Cal., Sage.

MORRIS, L.L. y FITZ-GIBBON, C.T., (1978): *How to Design a Program Evaluation*, Beverly Hills, Cal., Sage.

MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1987): *How to Communicate Evaluations Findings*, Londres, Sage Publications.

MORRIS, L.L. & FITZ-GIBBON, C.T. (1987a): *How to Measure Performance and Use Tests*, Newbury Park, Sage Publications.

MULKAY, M. (1995): "Sociología y ciencia: una historia de amor y servidumbre", *Archipiélago*, XX, 15-18.

MULLINS, C.H. (1987): "Evaluating Research Programs: Measurement and Data Sources", *Science and Public Policy*, XIV, 2, April, 91-98.

MUNDÓ, J. y RAVENTÓS, D. (2000): "Fundamentos cognitivo-evolucionarios de las Ciencias Sociales", *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 25, 47-74.

MUÑOZ DARDÉ, V. (1995): "La teoría de los sistemas sociales autopoiéticos de Niklas Luhmann. Presentación", *Zona Abierta*, 70/71, 1-20.

NAGEL, E. (1981): *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*, Barcelona, Paidós.

NASSEHI, A. (2000): "Theorie und Methode. Keine Replik auf, sondern eine Ergänzung zu C. Besio und A. Prozini", *Soziale Systeme*, Vol. 6, 1, 195-201.

NAVARRO, P. (1994): *El holograma social: Una ontología de la socialidad humana*, Madrid, Siglo XXI.

NEGRI, A. (1994): *El poder constituyente*, Madrid, Libertarias, Produfi.

NIETO, F.J., y PIÑERO DELGADO, I. (1994): "El trabajo y la lumbalgia: epidemiología y prevención", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 102, 24-32.

NUEHRING, E. (1983): "Evaluating the Impact of Prevention Programmes Aimed at Children", *Research and Abstract*, XIX, 11-18.

O'CONNOR, J. (1973): *La crisis fiscal del estado*, Madrid, Ediciones Península.

O'CONNOR, J. (1984): *Crisis de acumulación*, Madrid, Ediciones Península.

OLESEN, V. (1994): "Selves and a Changing Social Form: Notes on Three Types of Hospitality", *Symbolic Interaction*, 17 (2), 187-202.

ORCUTT, J. D. y MENNELLA D. I. (1995): "Gender and Percepctions of Interruption As Intrusive Talk: An Experimental Analysis and Reply to Criticism", *Symbolic Interaction*, 18 (1), 59-72.

ORTÍ, A. (1996): "Esquemas sobre la construcción del conocimiento", Curso de investigación participativa y gestión local, U.C.M., Madrid.

ORWELL, G. (1984): *1984*, Barcelona, Ediciones Destino.

PADGEN, A. (1998): "The Genesis of 'Governance' and Enlightenment Conceptions of the Cosmopolitan World Orden", *International Social Sciences Journal*, nº 155.

PARSONS, T. (1968): *La estructura de la acción social*, Madrid, Guadarrama.

PATTON, M.Q. (1975): *Alternative Evaluations Research Paradigms*, Grand Forks, University of North Dakota Press.

PATTON, M.Q. (1978): *Utilization-Focused Evaluation*, Beverly Hills, Cal., Sage.

PATTON, M.Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*, Newbury Park, Cal., Sage.

PATTON, M.Q. (1983): *Practical Evaluation*, Beverly Hills, Cal., Sage.

PATTON, M.Q. (1987): "An Introduction To Qualitative Methods", en *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Beverly Hills, Cal, Sage, 7-22.

PATTON, M.Q. (1987): "Depth Interview", en *How To Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, sage, 108-143.

PATTON, M.Q. (1987): *How to Use Qualitaitve Methods in Evaluation*, Newbury Park, Cal., Sage.

PATTON, M.Q. (1988): *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, Cal, Sage, 1988.

PATTON, M.Q. (1987): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.

PATTON, M.Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London, Sage Publications, Second Edition, New Bury Park.

PATTON, M.Q. (1990a): “The Challenge of Being A Profession”, *Evaluation Practice*, XI (1), february, 45-51.

PECK, D.L. (1986): “Internal Program Evaluation: Issues and Prospects Surrounding Applied Research”, *Sociological Practice*, vol VI (1), fall.

PELECHANO BARBERA, V. (1992): “Personalidad y estrategias de afrontamiento en pacientes crónicos”, *Análisis y modificación de conducta*, 18 (58), 167-201.

PENALVA, C. (1999): *Sociología de la noticia*, San Vicente del Raspeig, Editorial Club Universitario.

PERETZ, H. (1995): “Negotiating Clothing Identities on the Sales Floor”, *Symbolic Interaction*, 18 (1), 19-37.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): <<Modelos contemporáneos de evaluación>>, en J. Gimeno & A. Pérez *et al.*: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid. Akal, 426-449. 3ª ed.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid. Dyckinson.

PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid. La Muralla. 2 volúmenes.

PICÓ, J. (1998): "Teoría y empiría en el análisis sociológico. Paul F. Lazarsfeld y sus críticos", Barcelona, *Papers*, 54, 9-48.

PICÓ, J. (2001): "El protagonismo de las fundaciones americanas en la institucionalización de la sociología (19945-1960)", *Papers*, 63/64, 11-32.

PIGG, K.E. (1990): "Accountability in Community Development", *Journal of Community Development Society*, XXI (1), 19-32.

PNUD (2000): *UNDP Guidebook on Participation*, New York.

POLETAYEV, A.V. (1993): "Dating of Long Cycles", *Economies et Sociétés*, 7-8, 187-200.

POPPER, K. R. (1982): *La lógica de la investigación científica*, Madrid. Tecnos. 6a. reimpresión.

PORTA, J. (1999): "El marc institucional de la investigació", *Papers*, 59, 17-19.

POSAVAC, E. & CAREY, R.G. (1985): *Program Evaluation Methods and Case Studies*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

PRIGOGINE, I. (1983): *¿Tiempo y la eternidad?*, Barcelona, Tusquets.

PRIGOGINE, I. (1990): "El redescubrimiento del tiempo", *Archipiélago*, nº10, 12.

PRIGOGINE, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*, Barcelona, Tusquets.

PRIGOGINE, I. (1994): "Science, Reason and Passion", *World Futures*, XL, 35-43.

PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1984): *Order out the Chaos*, New York, Bantam Books. (citado en Ibáñez archipiélago CAOS).

PSATHAS, G. (1995): *Conversation Analysis*, Thousand Oaks, Sage.

PUJADAS MUÑOZ, J.J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, CIS, Cuadernos metodológicos del CIS.

QUINNEY, R. (1995): "A Sense Sublime: Visual Sociology as a Fine Art", *Visual Sociology Review*, 10, 61-84.

RAMOS TORRE, R. (1992): *Tiempo y sociedad*, Madrid, CIS, Siglo XXI.

RAMOS TORRE, R. (1993) "Una aproximación a las paradojas de la acción social" en LAMO DE ESPINOSA, E. & RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E.: *Problemas de teoría social contemporánea*, Madrid, CIS, cap. 13.

REBIEN, C. C. (1997): "Development Assistance Evaluation and the Foundations of Program Evaluation", *Evaluation Review*, Vol. 21, nº 4, august, 438-460.

REICHARDT, Ch. & RALLIS, S. F. (eds.) (1994): <<The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives>>, en *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, núm. 61, spring.

REIZEN, S.A. & ROSSI, H. (1981): *Program Evaluation in Education: When, How, To What Ends*, Washington, National Achademy Press.

RICHARDSON, J.T. (ed.) (1996): *Handbook of Qualitative Research Methods*, Leicester, The British Psichologycal Society.

RIEGER, J.H, (1996): "Photographing Social Change", *Visual Sociology Review*, 11 (1), 5-49.

RIFE, J.C., TOOMEY B.G. & FIRST, R.J. (1989): "Older Women's Disadjustment to Unemployment", *Affilia*, 1989, 65-77.

RIQUELME, A., BUENDIA, J., RODRÍGUEZ, M.C. (1993): "Estrategias de afrontamiento y apoyo social en personas con estrés económico" *Psicothema*, 5 (1), 83-89.

RIST, G. (2002): El desarrollo: historia de una creencia occidental, Madrid, La Catarata.

RITZER, G. (2002): *Teoría sociológica moderna*, Barcelona, Mc Graw Hill (5ª edición).

ROBERSTON, R. (2000): "Glocalización tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad", *Zona Abierta*, 92/93, 213-241.

ROBERTS, K. A. (1991): "Field monitoring: confessions of an addict. In Goldsmith, F. B. *Monitoring for Conservationand Ecology*, London, Chapman and Hall.

ROBINSON, R. (1984): "Different Approaches to the Evaluation of Programs and Servicies", *Australian Psychologist*, XIX (2), 147-161.

RODRÍGUEZ GÓMEZ *et al*: (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Aljibe.

RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E. (1989): *La perspectiva sociológica*. *Historia, teoría y método*, Madrid, Taurus.

RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1991): *Métodos de muestreo*, Madrid, CIS, Cuadernos metodológicos, nº 1.

RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1993): *Métodos de muestreo. Casos prácticos*, Madrid, CIS, Cuadernos metodológicos, nº 6.

RODRÍGUEZ, F. (2000): "El paradigma de la complejidad: crítica a la razón simplificadora", *Espacio abierto*, Vol. 9, 2, April-June, 243-251.

RODRÍGUEZ-CARMONA, A. (1999): "El problema de la evaluación en las ONG. Los enfoques alternativos de sistematización un caso práctico en Bolivia", *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, nº 4, primavera/verano (nº extraordinario) 83-101.

ROIZ, M. (1992): "El papel de los valores en la información en la dinámica de los sistemas sociales", en VV.AA. *Escritos de teoría sociológica: Homenaje a Luis Rodríguez Zúniga*, Madrid, CIS, 1033-1041.

ROSSI, H. & FREEMAN, H.E. (1989): *Evaluation: Un enfoque sistemático para programas sociales,* México, Trillas.

ROSSI, H. y WILLIAMS, H. (1972): *Evaluating Social Programs: Theory, Practice and Politics*, Nueva York, Seminar Press.

ROSSI, P:H. y WRIGHT, S.R. (1977): "Evaluation Research: An Assesment of Theory, Practice, and Politics", *Evaluation Quaterly*, Vol. 1, 5-52.

ROYSE D., & DRUDE, K. (1982): "Mental Needs Health Assessment Beware of False Promises", *Community Mental Health Journal*, XVIII (2), 97-106.

RUSIÑOL, J., GÓMEZ, J., PABLO, J. De, VALDÉS, M. (1993): "Relación entre estrategias de afrontamiento y la ansiedad ante la situación de examen", *Revista de psicología general y aplicada*, 46 (1), 71-74.

RUSSELL, B. (1969): *La perspectiva científica*, Barcelona, Ariel.

RUSSELL, B. (1992): *El conocimiento humano: su alcance y sus límites*, Barcelona, ed. Planeta, [1947].

RUTMAN, L. (1977): *Evaluation Research Methods: A Basic Guide*, Londres, Sage.

RUTMAN, L. (1980): *Planning Useful Evaluation. Evaluability Assesment*, Newbury Park, Cal., Sage.

RUTMAN, L. (ed.) (1989): *Evaluation Research Methods*: *a Basic Guide*, Newbury Park, Sage Publications. 2ª ed. 3ª reimpresión.

SACHS y ADAMS, G. (1970): *Medición y evaluación*, Barcelona, Herder.

SACKS, H. (1963): "Sociological Description", *Berkeley Journal of Sociology*, Vol. 8, 1-16.

SACKS, H. *et alter* (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking Conversation", *Language*, Vol. 50, 696-735.

SADRI M. & SADRI A. (1994): "Doppelgander: Twins' Disruption of the Assumptions of Constancy and Uniqueness of Self in Everyday Life", *Symbolic Interaction*, 17 (2), 203-223.

SÁEZ BREZMES, M. J. (1995): <<Un modelo posible: la evaluación en España>>, en M.J. SÁEZ (ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 131-141.

SÁEZ BREZMES, M. J. (ed.) (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

SAMPEDRO, J.L. (2002): *El mercado y la globalización*, Madrid, Destino.

SÁNCHEZ CAZORLA, J.A. (1991): *Algunas consideraciones sobre criterios de evaluación tecnológica y su compatibilidad con modelos de desarrollo justo y perdurable*", Granada, Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos. Departamento de Física Aplicada. Universidad de Granada. Primera Conferencia de la Asociación Europea de Investigación sobre Paz, Florencia, noviembre de 1991.

SÁNCHEZ CAZORLA, J.A. (1993): *Problemas globales y control social de progreso científico técnico. Algunas consideraciones*". Peñíscola, VII Conferencia de la sociedad para la filosofía y la tecnología, para la tecnología y la ecología, Centro de Estudios de Peñíscola, España, mayo de 1993.

SÁNCHEZ RUANO, E. & GUTIÉRREZ, J.M. (1998): *Creación y evaluación de proyectos sociales: unidades didácticas*, Valencia, M/C/Q.

SANCHÍS, E. (1984): *El trabajo a domicilio en el País Valenciano*, Madrid, Instituto de la Mujer.

SANCHÍS, E. (1986): "La economía sumergida en el País Valenciano", en Sanchís, E., y Miñana, J. (Eds.), *La otra economía*, *trabajo negro y sector informal*, Valencia, Alfons el Magnànim.

SANCHÍS, E. y MIÑANA, J. (Eds.) (1986): *La otra economía. Trabajo negro y sector informal*, Valencia, Alfons el Magnànim.

SANDERS, J. y CUNNINGHAM, D. (1974): *Techniques and Procedures for Formative Evaluation*, Portland, Or., Northwest Educational Laboratory.

SANDÍN CARRASCO, B. (1994): "La entrevista" en Morales Domínguez, J.F., *Metodología y teoría de la Psicología vol. II*, Madrid, UNED, 78-118.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga. Aljibe.

SAPAG, N. (1989): *Preparación y evaluación de proyectos*, México, McGraw-Hill.

SAPAG, N. (1997): *Criterios de evaluación de proyectos*, Madrid, McGraw-Hill.

SARABIA, B. (1984): *Nuevas perspectivas en teoría psicosociológica: etnometodología*, Madrid, Universidad Complutense.

SARABIA; B. (1985): "Historias de vida", *R.E.I.S.*, nº 29, 165-186.

SARABIA, B. (1989): "Documentos personales: historias de vida", en GARCIA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F., *El análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza Universidad, 205-226.

SARABIA, B. y ZARCO, J. (1997): *Metodología cualitativa en España*, Cuadernos Metodológicos CIS, (22), Madrid, CIS.

SCANLON, J.W. et al. (1971): "Evaluability Assessment: Avoiding Types III and IV Errors", *Evaluation Management: A Source Book of Readings*, Charlottesville, U.S. Civil Service Commision.

SCHUTZ, A. & LUCKMANN, T. (1973): *La estructura del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

SCHUTZ, A. (1964): *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

SCHUTZ, A. (1989): *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós Básica.

SCHUTZ, A. (1995): *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

SCRIVEN, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*, Newbury Park, Sage Publications. 4ª ed.

SCRIVEN, M. (1967): "The Methodology of Evaluation", en TYLER, R.V. (ed.): *Perspectives in Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand MacNally.

SCRIVEN, M. (1972): "Pros and Cons about Goal Free Evaluation", *Evaluation Comment*, Vol. 3, 1-7.

SCRIVEN, M. (1993): <<Hard-Won Lessons in Program Evaluation>>, en *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, núm. 58, summer.

SEARL, J.R. (1991): "Intentionalistic Explanations in the Social Sciences", *Philosophy of the Social Sciences*, XXI (3), september, 332-344.

SEBASTIÁN DE ERICE, J. R. (1994): *Erving Goffman. De la interacción focalizada al orden social*, CIS, Monografías nº 138, Madrid, CIS.

SEBASTIÁN GARCÍA, O. (1995): "Evaluación psicológica del entorno físico", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 111-112, 40-46.

SEBASTIÁN HERRANZ, J. y SIMÓN CORDERO, C. (1990): "Patrón de conducta y estrategias de enfrentamiento en mujeres amas de casa y con trabajo remunerado: un estudio exploratorio", *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 6 (15), 21-31.

SHADISH, W. R. & COOK, T. D. & LEVITON, L.C. (1991): *Foundations on Program Evaluation. Theories and Practice*, Newbury Park, Sage Publications.

SHOHAM, S.G. (2001): "Micro-Macro Criminology", *International Journal Comparative Sociology*, XLII, 1-2, 9-57.

SILVER, I. (1996): "Role Transitions, Objects, and Identity", *Symbolic Interaction*, 19 (1), 1-20.

SILVERMAN, D. (1993): *Interpreting Qualitative Data*, London, Sage.

SILVERMAN, D. (1997): *Qualitative Research Theory*, *Method and Practice*, London. Sage Publications.

SKLAIR, M. (1990): "Towards a Theory of Transnational Practices" en Sklair, *Sociology of the Global System*, U.K.

SMITH, A.D. (1990): "Towards a Global Culture", *Theory Culture and Society*, VII, 2-3, 171-191.

SMITH, M.K. (1998): "Empowerment Evaluation: Theoretical and Methodological Considerations", *Evaluation and Programming Planning*, 21, 255-261.

SMITH, N.L. (1980): "The Feasibility and Desirability of Experimental Methods in Evaluation", *Evaluation and Program Planning*, III, 251-256.

SPELLERBERG, I. F. (1991): *Monitoring ecological change.* Cambridge, Cambrigde University Press.

STENGERS, I. (1995): "Tortugas hacia abajo", *Archipiélago*, nº 20, 39-55.

STEVENS, C. J. & DIAL, M. (eds.) (1994): <<Preventing the Misuse of Evaluation>>, en *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, núm. 64, winter.

STEVENS, M. (1994): "Photography and the Imagined Body", *Visual Sociology Review*, 8, (1), 34-40.

STOKER, G. (1998): "Governance As Theory: Five Propositions", *International Social Sciences Journal*, nº 155.

STRAUSS, A. and CORBIN, J. (1990): *Basics Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.

STRAUSS, A. and CORBIN, J. (1992): *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press.

STRAUSS. A y CORBIN, J. (1994), "Grounded Theory Methodology: An Overwiew" en Denzin y Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks. Sage, 273-285.

STRINGER, E.T. (1996): *Action Research*, Thousand Oaks, Sage.

STUFFLEBEAM, D.L. & SHIRKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.

TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder.

TAMIR, Y. (1995): "The Enigma of Nationalism", *World Politics*, 47, 418-440.

TATSUNO, S. (1986): *The Technopolis Challenge*, New York, Prentice Hall Press.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1994): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (1986): <<Metodología y diseños de investigación en Animación Sociocultural>>, en J.M. Quintana Cabanas (coord.): *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Madrid, Narcea, 276-309. 2ª. ed.

TILLY, Ch. (1994): "States and Nationalism in Europe 1492-1992", *Theory and Society*, 22, 131-146.

TORTOSA, J.M. (1988): "La economía sumergida en la provincia de Alicante: el juego de las máscaras", Reis, nº 41, 1988, pág. 153-173.

TORTOSA, J.M. (1992a): "Estudios del futuro" en TORTOSA, J.M., *Sociología del sistema mundial*, Madrid, Tecnos, 49-55.

TORTOSA, J.M. (1992b): *Sociología del sistema mundial*, Madrid, Tecnos.

TORTOSA, J.M. (1993): *El nacionalismo europeo*, Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert.

TORTOSA, J.M. (1994): "Predicción política: Errores, problemas y futuro" en *VV.AA. Future Days: Modelos de prospectiva electoral*, Alicante, Departamento de Ciencias Sociales, Fundación CAM, 3-29.

TORTOSA, J.M. (1996): "El patio de mi casa", Barcelona, Icaria.

TORTOSA, J.M. (1999): "El islam ¿enemigo de Occidente?", *Papers*, 57, 75-88.

TORTOSA, J.M. (2000): "Investigación sobre la paz: problemas y respuestas", *Papeles de cuestiones internacionales*, nº 69, 11-16

TORTOSA, J.M. (2001): *El juego global. Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*, Barcelona, Icaria.

TOURAINE, A. (1998), "Social Transformations of the Tweenty Century", *International Social Science Journal*, nº 156, 165-171.

TREFIL, J. (1993): *1001 cosas que el mundo debería saber sobre la ciencia*, Barcelona, RBA Editores, 203-204.

TREND, M.G. (1986): "Sobre la reconciliación de los análisis cuantitativos y cualitativos: un estudio de casos", en COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S., *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*, Madrid, Morata, 105-130.

TSE, Lao (1989): *Tao Te King*, Barcelona, libros Río Nuevo.

UBEDA ASENSIO, R. (1991): "Trabajos a turnos y ritmos biológicos", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 83, 12-17.

UCAR MARTÍNEZ, X. (1993): *Animació socio-cultural i teatre: avaluació de la intervenció socio-cultural amb tècniques i elements teatrals*, Bellaterra (Barcelona), Publicacions de la Universitat Autónoma de Barcelona (tesis doctoral microfichada).

UD-NORAD (1997): *Evaluación de proyectos de ayuda al desarrollo: manual para evaluadores y gestores*, Madrid, IUDC, UCM.

UNAMUNO, Miguel de (1990): *San Manuel Bueno, mártir*, Madrid, ed. Cátedra.

UNAMUNO, Miguel de (1993): *Del sentimiento trágico de la vida*, Barcelona, Planeta.

VALLÉS, M. S. (1996): "El concepto de triangulación como propuesta de articulación de las técnicas cualitativas y cuantitativas en la práctica investigadora", Curso de investigación participativa y gestión local, U.C.M., Madrid.

VALLÉS, M.S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.

VEDUNG, E. (1995): <<Utilización de la evaluación de programas>> en Fernández-Ballesteros, R. (ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis, 321-338.

VELASCO, H.M. (1994): *Lecturas de antropología social y cultura: la cultura y las culturas*, Madrid, UNED.

VILLASANTE, T.R. (1984): *Comunidades locales: análisis, movimientos sociales y alternativas*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.

VILLASANTE, T.R. (1992): "Aportaciones básicas de la I.A.P a la epistemología y metodología", Madrid, *Documentación Social*, nº , 23-41.

VILLASANTE, T.R. (1995): "De los movimientos sociales a las metodologías participativas" en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.

VILLASANTE, T.R. et. al. (1995): "Metodologías participantes y práxicas", *Cuadernos de la Red*, nº 3, Madrid, Red CIMS.

VV.AA. (1991): "Comparación de parámetros rutinarios entre grupos de individuos varones con distintas actividades laborales", *Salud y trabajo (Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo)*, nº 84, 42-45.

VV.AA. (1992a): "Prácticas de significado, percepción y en la actividad cotidiana", Madrid, Narcea.

VV.AA. (1994): "Reading Images: A Study of a Dutch Neighbourhood", *Visual Sociology Review*, 7, 4-67.

VV.AA. (1994): *Diseños experimentales y cuasi-experimentales: cuaderno de prácticas*, Madrid, UNED.

VV.AA. (1994): *Informe sociológico sobre la situación de la mujer en Monóvar*, Monóvar, Ayuntamiento de Monóvar e Institut Valencià de Serveis Socials.

VV.AAa. (1995): *Worlds Apart. Modernity Through the Prism of the Local*, Routledge, D. Miller, ed.

VV.Aab (1995): *Counterworks. Managing the Diversity of Knowledge*, Routledge, R. Fardon ed.

VV. AA. (1996): "La función de organización", "La función de gestión" y "Teorías sobre el liderazgo y estilos de liderazgo" en *Los recursos humanos en la dirección de empresas*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, UNED.

VV.AA. (1996): "Pensar el tiempo, pensar a tiempo", *Archipiélago*, nº 20-21, número completo.

VV.AA. (1997): *Evaluación de la investigación*, Madrid, CIS.

WADSWORTH, Y. (1988): *Do It Yourself Social Research*, Melbourne, Victorian Council of Social Service.

WALLACE, W. L. (1976): *La lógica de la ciencia en la Sociología*. Madrid, Alianza [e.o. 1971].

WATKINS, C.J. (1987): "A Radomized Controlled Trial of An Information Booklet for Hyprtensive Patients in General Practice", *Journal of the RCGP*, XXXVII, 548-550.

WATSON, G. & SEILER, R. M. (eds.) (1992): *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology*, California, Sage Publications.

WEBB, J. (1993): "Las relaciones de valoración diferenciadas según el género", en Firth-Cozens y West, M. (comps.), *La mujer en el mundo del trabajo*, Madrid, Ediciones Morata.

WEBER, M. (1993): *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Editorial Planeta.

WEISHEIT, R.A. (1983): "The Social Context of Alcohol and Drug education: Implications for Program Evaluations", *Journal of Alcohol and Drugs Education*, XXIX, 72-81.

WEISS, C. (ed.) (1972): *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*, Boston, Allyn and Bacon.

WEISS, C. (1972): *Evaluation Research*, Englewoood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

WEISS, C. (1975): *Handbook Evalution Research*, Beverly Hills, Sage Publications.

WEISS, C. (1983): *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficacia de los programas de acción*, México, Trillas. 4ª reimpresión.

WERNER, O., & SCHOEPFLE, G.M. (1994): <<Cuestiones epistemológicas>> en Velasco, H.M., *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, Madrid, UNED 113-181.

WHITE, S. C. (1996): "Depoliticising Development: The Uses and Abuses of Participation". Londres, OXFAM, *Development in Practice*, vol. 6 numb 1.

WHITE, W.F. (ed.) (1991): *Participatory Action Research*, Newbury Park, Sage.

WHITMORE, E. (ed.) (1998): <<Understanding and Practicing Participatory Evaluation>> en *New Directions for Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, núm. 80, winter, 1-101.

WILLIAMS, M. (ed.) (1998): <<The Social World as Knowable>>, en May, T. & Williams, M., *Knowing the Social World*, Buckingham, Open U Press, 5-21.

WOLCOTT, H. (1994): "How to Look Like an Antropologist without Really Being One", *Practicing Anthropology*, 3 (2), 56-59.

WOLF, M. (1979): *Sociologías de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.

WOOD, E.M. (1999): "Unhappy Families: Global Capitalism in A World of Nation-States", *Monthly Review*, nº 51 (3), 1-12.

WUTCHIETT, R. *et al.* (1984): "Assessing the Need for a Needs Assessment", *Journal of Community Psychology*, XII, 53-60.

YOUNG, Robert L. (1997): "Account Sequences", *Symbolic Interaction*, 20(3), 291-305.

ZAGLADIN, V.Z. (1999): "The Evolution of State in Conditions of Globalization", *World Futures*, nº 53, 101-114.

ZEHR, S. (1992): "Photographs in Student Projects", *Visual Sociology Review*, 5, 26-27.

ZEITLIN, I. (1970): *Ideología y teoría sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu.

ZEITLIN, I.M. (1981): "La sociología de Erving Goffman", *Papers*, nº XV, Barcelona, 97-126.

ZNANIECKI, F. (1934): *The Method of Sociology*. Nueva York.

Í N D I C E D E CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS Y FLUJOGRAMAS

PÁG

Cuadro: comparación-conexión entre investigación social y evaluación	41
Cuadro: diferenciación de conceptos en indagación científica	42
Flujograma del proceso de evaluación-investigación	92
Cuadro identificador de problemáticas, retos y estrategias de afrontamiento	93
Flujograma: estrategias de afrontamiento: acciones ante desafíos y retos	99-100
Cuadro: fragmentación de la Sociología	127
Gráfico: secuencia investigación-construcción de la tesis (seguimiento de la estrategia)	131
Cuadro: teoría de la organización (construcción social): tipos básicos de organización	171
Cuadro: interrogantes centrales acerca de distintas aproximaciones a la realidad social -sociologías interpretativas: paradigma hermenéutico-	174
Cuadro: investigación cuantitativa-investigación cualitativa	198
Cuadro: visiones de la ciencia y de la objetividad científica	199
Cuadro: paradigma de la objetividad-paradigma de la reflexividad	203
Cuadro: etapa evolutiva paradigmática en física: posiciones del sujeto	206
Cuadro: concepción de la realidad: objetiva, relativa, reflexiva	208
Cuadro: niveles de análisis sociológico-niveles de análisis de “desarrollo”	219
Cuadro: tipos de sistemas	227
Cuadro: obstáculos ideológicos / facilidades para el conocimiento social	228
Cuadro: prácticas dentro de la práctica social	229
Cuadro: supuestos del pensamiento social de segundo orden	232
Cuadro: comparación de los pensamientos de primer y segundo orden	233
Cuadro: fases en el desarrollo de criterios de mérito/ valor (Scriven)	235
Cuadro: criterios globales de mérito/valor	237
Gráfico: secuencia establecimiento de criterios en el proceso global de evaluación	238
Cuadro: aproximación al tiempo de Wallerstein	249
Cuadro: aproximación plural de perspectivas temporales en Sociología	250
Cuadro: modalidades de evaluación; compatibilización de perspectivas	252
Gráfico: proceso de evaluación	254
Cuadro: autores y criterios para definir evaluación	259
Figura: resumen de elementos significativos relevantes para una teoría de la evaluación	261
Flujograma: batería de reflexivades teóricamente posibles en evaluación	270
Tabla: grado de conocimiento / grado de interés en el proceso de evaluación	271
Cuadro: paradigma de evaluación, objeto-sujeto de evaluación, concepción de las técnicas	288
Cuadro: pluralidad de paradigmas científicos / paradigmas de análisis de la realidad y paradigmas de evaluación	290
Cuadro: paradigmas de análisis de la realidad social para la evaluación	292
Cuadro: evaluación formativa ¿versus? evaluación sumativa	305
Cuadro: aproximación experimentalista / perspectiva de la modalización	315
Cuadro: métodos de investigación cuantitativos (enfoque deductivo) y cualitativos (inductivo)	316
Cuadro: alternativas para la medición de los grupos	319
Tabla: distintos tipos de diseños evaluativos experimentales	321
Nomenclatura estándar empleada habitualmente en los diseños experimentales	321-322
Figura: diseño con grupo de control no-equivalente pretest y postest	322
Cuadro: diferencias en el desarrollo metodológico, en la construcción de conocimiento	332
Cuadro: paradigmas, nuevas teorías y escuelas Perspectivas de análisis de datos primarios (análisis directos)	336
Figura: el triángulo de la ciencia en la actividad científica trilateral	344
Cuadro: niveles de manifestación / acceso a la realidad	346
Tabla: datos observacionales / técnicas (datos primarios y secundarios)	349
Cuadro: análisis conversacional (H. Sacks)	351
Figura: triangulación	356

Cuadro: posibilidades de la triangulación	357
Tabla: niveles y perspectivas de la investigación social (líneas, ejes y tipos de investigación	364
Cuadro: realidad analizable. tipos de datos a nuestro alcance	365
Cuadro: criterios y modalidades de observación participante (Patton)	369
Cuadro: modalidades de entrevista por criterios de clasificación	373
Gráfico (nº 1): Morfología tridimensional del "producto Claver"	402
Cuadro: división de la organización en 5 áreas con distintas competencias	404
Cuadro: pensamiento creativo: creatividad como actividad cognitiva	407
Gráfico (nº 2): identificación de funciones evaluables, variables e indicadores en la organización "Claver"	416
Gráfico (nº 3) : esquema-registro para el análisis organizacional	418
Gráfico (nº 4): flujos de comunicación e influencia intero y extero organizacionales	424
Gráfico nº 5: organigrama Claver	429
Cuadro: resumen diagnosis evaluativa Claver	437
Cuadro: diagnosis evaluativa CLA	471-472
Flujograma: modelo multivariado de interacción comunitaria (mujeres subempleadas)	477
Flujograma: modelo aplicado de motivación social de Mc Clelland	483-484
Cuadro: diseño de la intervención-evaluación	496
Figura: comparación enfoque psicosocial / enfoque tradicional (economicista)	516
Cuadro: técnicas de comunicación-información: detección del riesgo / evaluación del riesgo	519
Tabla: distribución de frecuencias según las diferentes condiciones experimentales	532
Tabla: comparación variables comunes a los dos cuestionarios aplicados	544
Gráfico: rasgos que definen la investigación-acción-participativa	565
Flujograma: I.A.P. "identificamos necesidades" evaluación ex-ante	567
Gráfico: enfoque investigador-metodológico I.A.P.	568
Cuadro-resumen enfoques empíricos evaluativos	590
Cuadro: evaluación en contextos problemáticos cargados de diversidad de puntos de vista, definiciones de la situación y juegos de intereses	602
Cuadro: tipos de paradojas (paradigma de la reflexividad)	611
Tabla: consecuencias no intencionales de la acción evaluativa	613
Tabla: deseabilidad y previsibilidad de las consecuencias reflexivas	613
Tabla: batería de reflexividades posibles en la interacción actor /observador y evaluador/evaluados	616
Cuadro: proceso de ponerse en lugar del otro (evaluados sobre evaluadores y viceversa -retorno infinito de consideraciones mutuas-)	619
Cuadro: paradigma objetivista / paradigma reflexivo en evaluación	626
Mapa de relaciones sujeto/objeto, evaluador-evaluados en cada diseño evaluativo	627-630
Cuadro: síntesis paradigmática de las evaluaciones practicadas	636
Cuadro: resumen de diferencia s entre investigación y evaluación	644
Cuadro: teoría de la conversación (Gordon Pask)	656
Cuadro: combinación de perspectivas metodológicas en los diseños evaluativos	686
Cuadro: comparación método crítico dialéctico / analítico	686
Cuadro finalidad del registro y técnicas de registro de datos observacionales	689
Cuadro: justificación de técnicas (instrumentos flexibles para la evaluación (cuadro)	691
Flujograma: ciclo completo del proceso de evaluación	706
Flujograma: ciclo completo del proceso de planificación-intervención-evaluación -devolución	707

Cuadro: acciones planificadas (objetos de evaluación)	*(*)2*
Figura: niveles y objetos de evaluación	*3-4*
Cuadro: modelos evaluativos: diferentes aproximaciones a la metodología evaluativa	*6*
Figura: cómo establecer los parámetros de una evaluación	*10*
Cuadro: dimensiones de la realidad (referencial, estructural y reflexiva)	*11*
Flujograma: modelo de causalidad de cualquier evaluación	*13*
Flujograma: esquema del proceso de evaluación de la evaluabilidad	*15*
Finalidad y utilidad de la evaluación de la evaluabilidad	*16*
Cuadro comparativo de tipos de necesidades	*18*
Cuadro: tipos de evaluación	*21*
Flujograma: evaluación del proceso	*23*

Cuadro: tipo de programa	*24*
Esquema para el registro y seguimiento participativos de proyectos	*32*
Cuadro: diferencias-semejanzas entre monitorización (seguimiento y evaluación)	*33*
Cuadro: preguntas que deben surgir de los actores implicados	*38*
a) Guía paso a paso para realizar una evaluación sumativa	*41*
Flujograma: fase a "establecer los límites de una evaluación)	*42*
Flujograma: fase b "seleccionar los métodos de investigación apropiados	*47*
Flujograma: fase c "recogida y análisis de la información	*48*
Flujograma: fase d "informe sobre los hallazgos	*51*
b) Guía paso a paso para realizar una evaluación sumativa	*53*
Flujograma: fase a "establecer los límites de una evaluación)	*54*
Flujograma: fase b "seleccionar los métodos de investigación apropiados	*55*
Flujograma: fase c "recogida y análisis de la información	*56*
Flujograma: fase d "informe sobre los hallazgos	*56*
c) Guía paso a paso para conducir un pequeño experimento evaluativo (evaluación a pequeña escala)	*57*
Cuadro: elementos del diseño (perspectiva experimental)	*60*
Cuadro: Introducción a los métodos cualitativos en evaluación	*74*
Cuadro: fases de una evaluación (enfoque tradicional)	*79*
Esquema para delimitar los contenidos de una evaluación	*81*
Flujograma: fases de una evaluación (enfoque participativo)	*83*
Figura: modalidades evaluativas (esquema tradicional y esquema actualizado)	*84*
Figura: modelo de mejora de la calidad de los procesos (Quality Improvement Process Model -QIP-)	*85*
Cuadro: dimensiones del lenguaje	*88*
Flujograma: modelo estructural/autopoiético de análisis de la conversación y del discurso	*91*
Cuadro: comparación análisis de contenido-análisis del discurso	*93*
Cuadro: modelo de análisis del discurso (matriz de discursos 1)	*96*
Cuadro: matriz de análisis de discursos 2	*98*
Cuadrantes de clasificación de discursos	*114*
Mapa de redes tipo jóvenes menores de 18 años	*120-122*
Mapa de redes tipo jóvenes Villena	*123*
Gráfico: escalas de observación para la Sociología Visual	*125*
Dinámicas audiovisuales	*129*
Ejemplos de fotografías I..A.P.	*133*
Matrices de análisis audiovisual	*136-138*
Guía para la realización de entrevistas fotográficas	*139*
Flujograma: aproximación cuantitativa-cualitativa (triangulación metodológica)	*142*
Articulación y conexión de los enfoques de investigación	*143*
Cuadro: ficha técnica muestreo Villena	*149*
Ejemplos de mapas cognitivos y automapas de redes	*152*
Figura tipos de evaluación (entidad sociosanitaria)	*178*
Cuadro funciones evaluables (entidad sociosanitaria)	*179*
Cuadro tipos de evaluación (entidad sociosanitaria)	*181*
Mapa de redes: relaciones extero-organizacionales (entidad sociosanitaria)	*182*
Cuadro: diagnosis evaluativa (entidad sociosanitaria)	*184*
Cuadro: resultados evaluativos por tipos de evaluación (entidad sociosanitaria)	*186*
Cuadro: resumen resultados por funciones evaluadas	*187*
Cuadro: esquema registro para el análisis organizacional (entidad sociosanitaria)	*188*
Figura: modelo organizacional (entidad sociosanitaria)	*189*
Cuadro: escenarios de cumplimiento de objetivos	*191*
Gráfico: morfología tridimensional del producto "Centro de Coordinación" (entidad sociosanitaria)	*192*

(*) LA CURSIVA INDICA NUMERACIÓN DEL ANEXO PÁGINAS 1 A 192

ÍNDICE DE CONTENIDOS: ANEXO METODOLÓGICO-EMPÍRICO

ANEXO METODOLÓGICO-EMPÍRICO			PAG.
	3B.2')' Tipos de cuestiones evaluables (diversidad de objetos de evaluación)		1
	3B.3') Tipos de evaluación		5
		"Modelos" evaluativos ("perspectivas en evaluación")	5
		Realidad evaluable y objetos de evaluación	11
		Tipos aplicados de evaluación	13
		a) Evaluación de la evaluabilidad	13
		b) Evaluación de necesidades	17
		c) Evaluación del proceso	20
		d) Evaluación de la implementación	25
		e) Evaluación del impacto	26
		f) Evaluación de resultados	26
		g) Evaluación de la cobertura	28
		h) Evaluación económica	29
		i) Seguimiento y monitorización	30
	4B) Metodología de la evaluación (fases para conceptualizar una evaluación)		37
	4B) Metodología de la evaluación (selección de diseños evaluativos cuantitativos)		59
	4B) Metodología de la evaluación (diseños evaluativos cualitativos)		73
	4B) Metodología de la evaluación (fases en el desarrollo de cualquier evaluación (esquema tradicional / esquema participativo)		77
	4D) Dominio metodológico: aproximación al análisis del discurso y de la conversación		86
	4D d) Dominio metodológico (mapas de redes)		115
	4D e) Dominio metodológico (técnicas de Sociología Visual) ejemplos y matrices de análisis		124
	4D f) Dominio metodológico (encuesta estadística y triangulación metodológica) fichas técnicas y ejemplos de cuestionario		141
	5ª3) Guión entrevista intereses compartidos (CLAVER)		160
	5B) Cuestionario CLA		163
	5C) Cuestionario evaluación-intervención psicosocial		168
	5D') Guión entrevistas grupales evaluación ex-ante Villena		173
	5E) Memoria borrador enfoques de evaluación de proyectos de cooperación al desarrollo		175
	5F) Perfil de evaluación: centro de coordinación entidad sociosanitaria		178

ANEXO METODOLÓGICO Y MATERIALES EMPÍRICOS

3B.2) TIPOS DE CUESTIONES EVALUABLES (DIVERSIDAD DE OBJETOS DE EVALUACIÓN)

No sólo es conveniente establecer esta distinción antes de iniciar el diseño y planificación de una evaluación, incluso es preciso para que el evaluador tenga claro ¿qué está en disposición de evaluar y cuál es la opción que elige[1]?. Se suele categorizar (Cook, Leviton y Shadish -1985-) los distintos objetos de evaluación (aspectos susceptibles de ser evaluados) en: -véase esquema gráfico-:

- Políticas: concebidas como guías generales para la acción que se subordinan a determinadas prioridades (en la mayoría de los casos marcadas por las directrices políticas de quien gobierna o legisla). Explicitan las líneas generales que deberían ser adoptadas o evitadas para resolver ciertos problemas sociales. Puede afirmarse que constituyen una declaración de intenciones que se traducirá o no en servicios para la comunidad.

- Programas: en ellos se especifican las acciones concretas que habrán de tomarse y constituyen una especie de nexo administrativo entre las políticas y los servicios puestos en práctica, vía presupuestos y vía normativa (¿qué cantidad de fondos y qué actividades son las permisibles).

- Proyectos: se corresponde con diseños locales con características específicas y están comprendidos dentro de un programa general (aplicación local de un programa general). Puede suponer un antídoto contra la centralización administrativa. A diferencia del programa, está sometido a límites geográficos de aplicación, su coordinación es central y, en consecuencia, proporciona servicios más homogéneos que los de un programa.

- Elementos: componentes de un programa o de un proyecto considerados necesarios o suficientes por el evaluador para producir los cambios deseados. Los elementos de servicio son más frecuentes en el nivel del proyecto, mientras que tienen un carácter más administrativo en el nivel del programa.

---

[1]FERNÁNDEZ, I., y LEÓN, J.Mª, en CLEMENTE DÍAZ, M., -coordinador- (1992), 93-94.

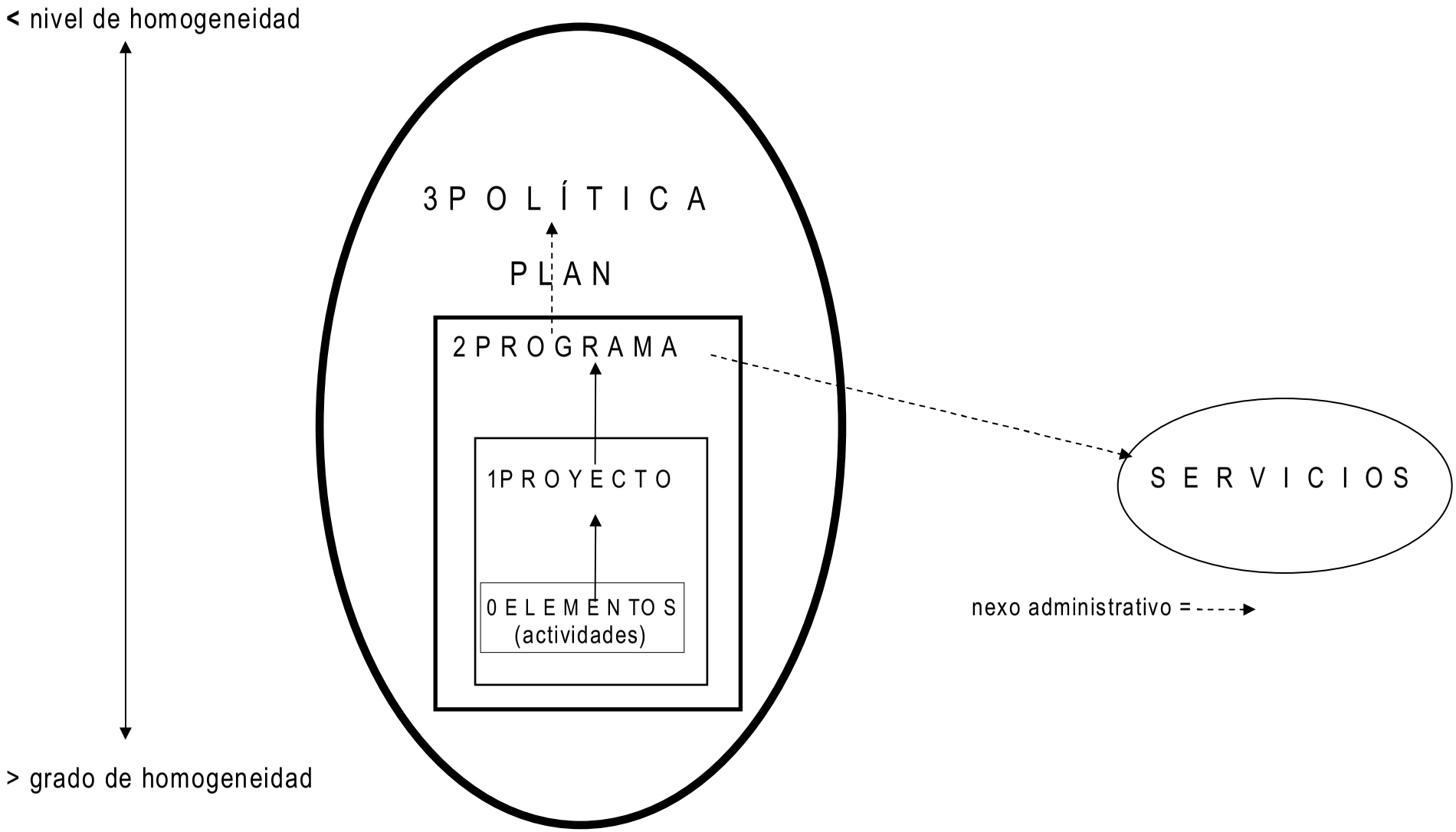
Entre estos cuatro niveles -objetos de evaluación- el orden de homogeneidad es creciente. La importancia de este punto se centra en el grado de dificultad para la puesta en marcha y de implantación de tratamientos a medida que aumenta la homogeneidad. Todo lo contrario a aquello que ocurre en los grandes programas de alcance nacional en los que el evaluador no tiene más remedio que buscar y tratar de medir todas las posibles fuentes de varianza y su contribución al resultado o efecto observado al final de la evaluación; de ahí la importancia de que el investigador conozca en todo momento el nivel en el que se mueve para satisfacer las demandas diferenciales que se le van a presentar. En el caso más complejo, el de grandes programas, su tarea consistirá desglosar los elementos, agrupar los resultantes según sus características comunes; se logrará, de esta forma, homogeneizar los componentes del programa y se hará más fácil la identificación de las fuentes de varianza.

Respecto a los niveles u objetos de análisis, podemos ampliar la perspectiva de definición de distintos objetos evaluables, desde tres aproximaciones:

ACCIONES PLANIFICADAS (OBJETOS DE EVALUACIÓN)

PLAN	Marco de referencia que fija una actuación con un presupuesto *Ejemplo: Plan de Prevención en Drogodependencias de una Comunidad Autónoma*
PROGRAMA	Desarrolla sectorialmente los planes (rango intermedio). *Programa sectorial en alcohol, tabaco, drogas duras, drogas de diseño...*
PROYECTO	Intervenciones muy concretas con un calendario cerrado (cronograma) de efectos evaluables *Proyecto de información en consumo responsable y alternativo*
ACTIVIDADES	Configuran el proyecto *Degustación de cócteles sin acción, campaña de comunicación, curso de formación*
TAREAS	Configuran las actividades *Buscar el lugar, elaborar los materiales del curso, comprar las materias primas para la degustación de cócteles*

NIVELES Y OBJETOS DE EVALUACIÓN



GLOBAL ⟷ **LOCAL**

GENERAL — **PARTICULAR**

P L A N	PROGRAMA	PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
	PROGRAMA	PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
	PROGRAMA	PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...
		PROYECTO	ACTIVIDAD 1,2...

Esta última aproximación integra cada objeto de evaluación con el resto e introduce la dimensión general-particular como un continuo; es muy interesante para delimitar el ciclo completo del proceso de evaluación y determinados campos especialmente sensibles a la evaluación, caso de la planificación de acciones y proyectos de cooperación internacional para el desarrollo, las experiencias de desarrollo local (Agencias de Desarrollo Social y Económico, que tanto han proliferado en nuestro contexto, buscando nuevos yacimientos de empleo -función de legitimación, en O'Connor-) y la diversificación del papel de la administración pública para facilitar la función de acumulación.

3B.3) TIPOS DE EVALUACIÓN[2]

"Modelos" evaluativos ("perspectivas en evaluación").-

Sólo con la lectura de este epígrafe debería quedar clara una forma de entender la utilización de los modelos, es la siguiente.

La aparente disparidad de los modelos de evaluación se muestra como inadecuada desde el momento en que el calificativo 'perspectivas evaluativas' se admite como más acertado que el de modelos y aún más si se extraen las ideas comunes que subyacen a estas perspectivas respecto al proceso más adecuado para plantear sistemáticamente una evaluación: condiciones preliminares o precondiciones, qué va a evaluarse, cuándo, para quién, qué constituirá un éxito (criterios), cuál será el planteamiento general, cuáles los propósitos, etc. Dicho de otro modo, incluye el desarrollo del proceso de evaluación, definición de los componentes formales del objeto evaluado, de los objetivos, de los aspectos metodológicos, desarrollando el proyecto y comunicando convenientemente los resultados. Si se requiere, introducir transformaciones.

Para Alvira -entre otros- el término modelos probablemente sea excesivo, más estrictamente cabría hablarse de *perspectivas no excluyentes sino complementarias, que se diferencian por el mayor o menor peso conferido a la recogida y análisis de la información -para emitir juicios de valor- por un lado, y a los criterios de valor seleccionados para adjudicar el mérito o valor, por otro*. Siguiendo con esos criterios voy a construir una tipología de "modelos" (ya aludidos en el repaso por la historia de la evaluación), utilizando una vez más como referencia a Alvira:

[2] Epígrafe interconectado con el dominio metodológico para la evaluación.

"MODELOS" EVALUATIVOS (DIFERENTES APROXIMACIONES A LA METODOLOGÍA DE LA EVALUATIVA)[3]			
Autor (denominación)	***Objetivos de la evaluación***	*Criterios o referentes de valor*	***Modelo de recogida de la información (subtipos de evaluación)***
MODELO TYLER (R. TYLER)	Evaluación mediante objetivos	Especificación de metas y objetivos / Estricta delimitación jerárquica de los mismos / Selección y elaboración de los instrumentos adecuados para evaluar / Recopilación de la información con los instrumentos / Análisis comparativo de la información	Carácter más *sumativo* (terminal, final) que *formativo* (nada indica del proceso para lograr o no los objetivos) Dificultad para especificar y delimitar objetivos medibles
MODELO STAKE (R. STAKE)	Procedimientos descriptivos y de emisión de juicios/valores. Parte descriptiva: recogida sistemática de la información (intenciones y observaciones). Parte intencional: qué se pretende (percepción de los participantes)	Tres procesos/niveles sucesivos: 1 Examen de la base lógico/conceptual del programa. 2 Descripción del programa con información sobre los *antecedentes*, las *actividades* y los *resultados*. 3 Valoración del programa comparando los datos descriptivos.	Doble análisis descriptivo: discrepancia o incongruencia entre lo observado y lo deseado. Análisis de las relaciones contingentes entre resultados y actividades específicas. Pasos del proceso de evaluación: 1 Recopilación y análisis de la información sobre el programa. 2 Identificación de las normas de calidad de los grupos de referencia importantes (normas absolutas). 3 Recogida de datos descriptivos de programas críticos alternativos (normas relativas). 4 Emisión de juicios sobre el programa en función de las normas absolutas y relativas
MODELO SCHUMAN (E. SHUMAN)	Evaluación = investigación aplicada para conocer la eficacia de la intervención social. Objetivos: -causas del éxito o fracaso del programa según los objetivos propuestos; -destacar la filosofía de la intervención que se muestra exitosa; -redefinir los medios necesarios para la consecución de los objetivos	Información sobre los procesos del programa. Características y volumen de la población objeto. Condicionantes situacionales. Efectos diferenciales de la evaluación.	Modelo cientifista 5 criterios: evaluación del esfuerzo, del producto o resultado, de la suficiencia, de la eficiencia y del proceso; 1 Evaluación de resultados: por medio de objetivos. 2 Evaluación previa: delimitación de necesidades, metas, objetivos y puesta en marcha de la intervención social. 3 Evaluación durante el proceso: utilidad de cada procedimiento.

[3] Alvira es la fuente principal con aportaciones de AMEZCUA C. & JIMÉNEZ LARA, A. *et al.* (1996), 151, 155, 159 y 164 en el desarrollo de modelos que sigue a este cuadro.

MODELO STUFFLEBEAM	Proporcionar información útil para la toma de decisiones. Información útil para evaluar de acuerdo a los criterios de valor. Modelo tradicional de evaluación de objetivos de modo sistémico y global (recoger -objetivos, -necesidades, -cómo se recogen en los programas/servicios, -cómo se implementan éstos últimos y -cómo funcionan	1Qué necesidades existen y hasta qué punto están reflejadas en los objetivos / 2Descripción del programa de intervención (propuestas alternativas y análisis conceptual de la adecuación de objetivos) / 3Grado de realización del plan de intervención y descripción de modificaciones /4Resultados y consecuencias observadas de la intervención (grado de satisfacción de las necesidades)	**Modelo CIPP**: ***(C)** evaluación del contexto: población objeto de intervención, valoración de necesidades, identificación de intervenciones alternativas y análisis de la coherencia de los objetivos / ***(I)**: evaluación del input: análisis de los programas y planificación de la intervención / ***(P)**: evaluación del proceso: realización de la intervención actividaes e implementación del programa/ ***(P)** evaluación del producto: análisis de resultados en relación a los objetivos y la información recopilada sobre éllos
MODELO SCRIVEN	*Criterio de evaluación de las necesidades de los usuarios/clientes.* Consecuencias reales y totales de la intervención social sobre ellos. Importa la determinación de las consecuencias/efectos reales del programa evaluados en función de las necesidades y valores de los usuarios	1 Antecedentes, contexto, recursos y función del programa / 2 Sistema de distribución / 3 Descripción de la población blanco / 4 Necesidades y valores de la población afectada / 5 Normas o criterios de evaluación previos / 6 Proceso de la intervención social / 7 Resultados / 8 Costes / 9 Comparación con programas/servicios alternativos	Perspectiva del usuario o cliente

También hay que mencionar otros tres modelos habitualmente empleados para planificar la investigación evaluativa[4]:

- *Modelo UTOS de Cronbach:* la evaluación ha de establecer qué debe esperarse si se adopta un plan determinado. Parte de la definición precisa del plan, de los cuatro elementos básicos que, según Cronbach, caracterizan al programa, las unidades, el tratamiento, las operaciones de observación y el contexto; también son cuatro sus dominios, aquel en el que se plantea la cuestión, un subconjunto de éste, los casos sobre los que se recogen datos y la situación no planteada inicialmente y que alude a las inferencias. El contexto (S = setting) es social (actitudes sociales, divisiones políticas, clima económico) y variado, por lo que el evaluador debe dar debida cuenta de cada uno de los que han incidido en los tratamientos.

UTOS no es sino el dominio de las operaciones admisibles propuestas por el evaluador, cada unidad (U), expuesta a un tratamiento (T) y observada en cada operación (O) -qué se desea investigar y cómo hacerlo-. Se establecen para ello unas reglas de admisibilidad que indican al evaluador cómo operar con los datos según los objetivos propuestos. La orientación básica de este modelo es el muestreo, para hacer posible la inferencia desde la muestra dada al dominio original a otro dominio.

- *Modelo OMS (Organización Mundial de la Salud)*: este organismo concibe la evaluación como instrumento constructivo para mejorar los programas y los servicios de salud; en el proceso de gestión, la evaluación ayuda a corregir y mejorar todo tipo de acciones para aumentar su pertinencia, eficacia y eficiencia. En cuanto a los diseños que predominan son los propios de la evaluación de la eficacia y de la eficiencia.

- *Modelo de Estándares de la "Evaluation Research Society" (ERS)*: esta sociedad presenta una serie de estándares para la conducción de la evaluación de programas con los objetivos principales para mejorar la calidad de la evaluación y simplificar su realización. El gran volumen de evaluadores a los que se dirige, hace que los estándares sean muy generales. Se distingue entre objetivos de *formulación* y *negociación*, de *estructura* y *diseño*, de *recogida* y *preparación de datos*, de *análisis* e *interpretación de los datos*, de *comunicación de los resultados de la evaluación* y de *utilización de los resultados*.

---

[4]FERNÁNDEZ, I., y LEÓN, J.Mª, en CLEMENTE DÍAZ, M., -coordinador- (1992) 96-104.

- *Modelo discrepante (Provus)*: guarda cierto paralelismo con el modelo Tyler de evaluación por objetivos; se concentra en generar información discrepante sobre los objetivos;

- *Modelo EPIC de Hammond*: evalúa las causas de los fracasos o éxitos de un programa o intervención;

- *Modelo de evaluación preordenante o respondente*: comparte lógica con el modelo Stake, pero profundiza en la figura del evaluador como facilitador (metodologías naturalistas, paradigma interpretativo...) más que como investigador o descubridor exterior a los actores sociales y a la realidad evaluada. Introduce los valores de las distintas partes interesadas;

- *Modelo evaluativo de decisión-gestión de Alkin*: lo realciono con el modelo Stufflebeam;

- *Modelo de evaluación comprensiva (Rossi*): theory driven evaluation (importancia de la alimentación teórica de las evaluaciones);

El cuadro siguiente sistematiza, para la presentación de información teórica y metodológica, las posibilidades genéricas de aproximación a los diseños evaluativos y a los tipos de evaluación practicables (que recibirán tratamiento en otro epígrafe), y a los interrogantes guías que conducen los procesos evaluativos y las fases de aplicación.

CÓMO ESTABLECER LOS PARÁMETROS DE UNA EVALUACIÓN[5]

VALORACIÓN DE NECESIDADES, PROBLEMAS QUE DEBE ABORDAR ⟷ **EJE DE CUALQUIER POSIBLE EVALUACIÓN (EX – ANTE)**

FASES EN EL DESARROLLO DE UNA EVALUACIÓN → FORMATIVA
FASES EN EL DESARROLLO DE UNA EVALUACIÓN → SUMATIVA

(*) OBJETO DE EVALUACIÓN QUE LLEVA POCO TIEMPO EN MARCHA
(**)OBJETO DE EVALUACIÓN QUE LLEVA TIEMPO FUNCIONANDO

TIPOS DE EVALUACIONES (TIPOLOGÍA)

- EVALUACIÓN DEL PROCESO (conceptualización del programa / intervención, etc.)
- EVALUACIÓN DE LA EVALUABILIDAD
- EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN (*)
- EVALUACIÓN DEL IMPACTO (**)
- EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS (**)
- EVALUACIÓN ECONÓMICA (**)
- EVALUACIÓN DE LA COBERTURA (**)
- MONITORIZACIÓN Y SEGUIMIENTO (SIMULTÁNEA / EN TIEMPO REAL)

(*DISEÑO METODOLÓGICO*:)
técnicas de investigación social
- DISEÑOS CUANTITATIVOS
- DISEÑOS CUALITATIVOS

INFORME FINAL DE EVALUACIÓN (EX – POST)

[5]MORRIS, LL. y FITZ-GIBBON, C.T. en HERMAN, J.L. (1987) 9-24, cap.I, vol.I. (anexo metodológico).

Realidad evaluable y objetos de evaluación.-

El marco teórico (hermenéutico-interpretativo, reflexivo) y la definición de la realidad social, analizable o evaluable, requiere de un marco analítico de la acción, de la acción intencional con una estructura interna definida. Estas dimensiones de la realidad ponen el acento en qué podemos evaluar y en contextos de construcción comunicativa de la realidad social[6].

D I M E N S I O N E S D E L A R E A L I D A D[7]

1 referencial	lo conocido (por ejemplo, categorías sociodemográficas)
2 estructural	las relaciones estructurales distintas de posiciones, identidades y diferencias (afines, contrarios, indiferentes, ajenos)
3 reflexiva	articula redes de comunicación, construye nuevas realidades sociales INVENTAR, CONSTRUIR: articular lo nuevo en lo conocido, lo dado, los sujetos en sus contextos

Cuatro elementos constituyen esa estructura interna de la acción:

a) *Intenciones*: elementos cognitivos (que se concretan en el mundo de las creencias y que inciden en las previsiones) y volitivos o motivacionales (deseos de la acción que forman parte del universo de preferencias del actor); la acción intencional cuenta con las previsiones y con las preferencias de los actores.

b) *Actos*: conjunto de movimientos corporales (o abstención de movimientos) que pueden introducir modificaciones en los estados de cosas del mundo (acontecimientos) y que surgen como instrumento o medio para cumplir las intenciones;

c) *Resultados*: pueden ser alcanzados por los actos; completan y concluyen la acción y la distinguen, *a posteriori*, de otras acciones;

d) *Consecuencias*: conjunto de acontecimientos que no forman parte de los actos ni se relacionan con ellos intrínsecamente (como lo hacen los resultados); se desencadenan con el cumplimiento de la acción, simultáneamente o con posterioridad; la relación entre las consecuencias y los actos es extrínseca, las consecuencias no definen lo que es la acción, aunque sólo existen si ésta se realiza;

---

[6] Si se profesa la exclusividad del paradigma positivo-objetivista en evaluación, estás dimensiones de la realidad serán tachadas despectivamente de “subjetivas” y a los evaluadores que las tengan en cuenta, de pre-científicos. No obstante, la dificultad para acceder científicamente a las intenciones es notable, y requiere el tratamiento de discursos.

[7]

Las intenciones (no materiales, principios, cultura, ideario), los actos (proceso de acción), los resultados y las consecuencias, constituyen la realidad evaluable, en distinto grado y en distintos momentos, de ahí que sea interesante redescribir la evaluación, problematizarla en términos paradójicos de contraste entre lo esperado (ideal) y lo observado, dando protagonismo a la variable tiempo:

a) evaluación de intenciones y actitudes (creencias): aspectos recreados en ese estadio de la generación de la acción (permite la previsión), todos ellos aspectos cognitivos previos a las acciones o decisiones, motor superestructural de la acción;

b) evaluación de los actos y evaluación del proceso, de aplicación de la estrategia conectada con las intenciones, que pueden desviarse de la intención (deseando hacer lo mejor se acaba haciendo lo peor -*en casa del herrero cuchillo de palo*, *lo que no quería el hortelano eso le creció en el huerto*-). Las preferencias intencionales, futuras, pueden coincidir o no con los actos presentes, estableciéndose una compleja red de relaciones temporales que son metáfora del proceso evaluativo mismo (comparación entre lo esperado y lo observado).

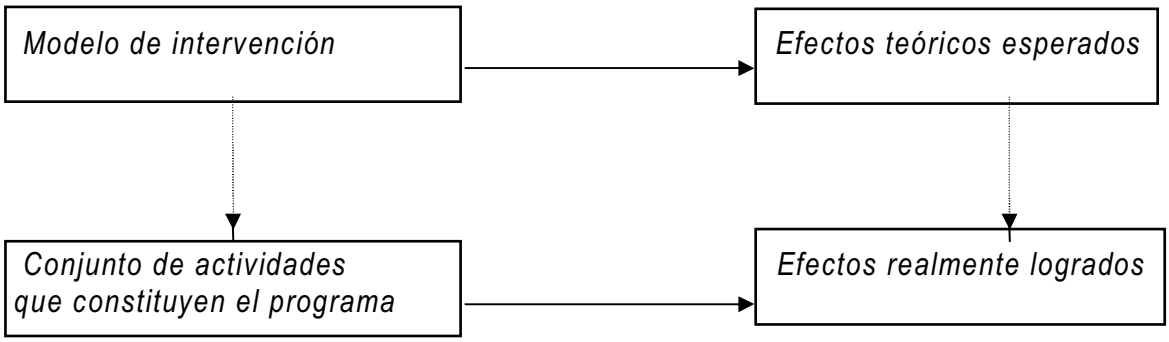
c) evaluación de resultados: cuanto más se intenta conseguir algo más improbable es alcanzarlo y viceversa (teorema de Burke); las intenciones y los actos pueden alejarse substancialmente de los resultados alcanzados y la evaluación se hace necesaria. Se produce el contraste de la aplicación efectiva de la estrategia de acción;

d) evaluación de consecuencias: del conjunto de acontecimientos que se desencadenan completada la acción y alcanzados los resultados (seguimiento de la utilización de los resultados evaluativos); son paradójicas por no previstas, no queridas, imprevisibles e incluso indeseables; se asemeja a la evaluación del impacto, de los efectos de los actos.

Tipos aplicados de evaluación.-

a) Evaluación de la evaluabilidad[8] [9] [10] (*evaluability assessment*)

Esta modalidad engloba todas las actividades que se realizan para valorar si deben iniciarse o no ciertas tareas evaluativas (para algunos autores la evaluación del impacto, especialmente). No es de extrañar que se interese principalmente por la relación entre los costes de la evaluación y sus beneficios, y en identificar las características generales del objeto de evaluación que favorecen o que hacen inviable la evaluación[11]. Los aspectos que incluye van desde los técnicos, hasta los políticos, pasando por las características del objeto evaluable. J.S. Wholey es el autor que plantea con más fuerza la necesidad de evaluar la evaluabilidad para evitar gastos y esfuerzos que posteriormente resulten baldíos y que con un sencillo estudio previo pueden evitarse. Ya ha quedado claro que no todo programa, intervención, política o proceso es evaluable. Las precondiciones ineludibles que un programa debe cumplir para ser evaluable son de tres tipos, aunque todas ellas tienen su origen en el *modelo de causalidad de cualquier programa o intervención*:



[8] ALVIRA MARTÍN, F. (1991) 38, 46-52.
[9] HAWE, P., DEGELING, D., y HALL, J. (1993) cap. V.
[10] FERNÁNDEZ, I. y LEÓN, J.M., en CLEMENTE DÍAZ, M. (1992) 92.
[11] Según alguna estimación-siguiendo la experiencia internacional en evaluación- que el 50% de los programas no son evaluables por la falta de especificidad de sus objetivos, por problemas de implementación, etc. (Alvira, 1991: 38).

Volviendo a las precondiciones para la evaluabilidad[12], estas incluyen: -la claridad de los objetivos para su definición y medición, -la lógica de justificación del modelo de intervención respecto a los efectos que vaya a producir y -las actividades que constituyen la intervención misma, derivadas de la lógica del modelo de intervención. De estas tres precondiciones se siguen interrogantes del tipo: ¿el programa está bien definido?, -¿y los objetivos y efectos esperados?, ¿hay indicadores de resultados -o es posible su construcción para medir si se consiguen o no los objetivos-?, ¿la implementación del programa ha sido la adecuada?, ¿cuál es el nivel de implementación?, entre otros. Será útil sintetizar y simplificar estos contenidos y otros complementarios en un cuadro esquemático:

[12] Desde los programas como objetos de evaluación y paradigmas positivistas u objetivistas de evaluación.

ESQUEMA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA EVALUABILIDAD

Objeto	*1.-OBJETIVOS DEL PROGRAMA*	*2.-ACTIVIDADES PROGRAMADAS*	*3.-DISCREPANCIAS LÓGICAS*	*4.--CAMPO*	*5 DISCREPANCIAS EMPÍRICAS*	*6.--OPCIONES DE EVALUACIÓN / GESTIÓN*
TAREAS	*Revisión de documentos *Entrevistas a personas clave *Entrevistas a las partes interesadas	*Descripción de relaciones entre actividades (inputs) y outputs, analizando las relaciones causales	*Examen de los supuestos que no son válidos, de las relaciones causales ilógicas, etc.	*Exploración y descripción de las actividades que realmente se realizan *Identificación de los indicadores disponibles para medir los resultados esperados	*Comparación de las actividades reales con las inicialmente programadas	*Examen de las discrepancias de “3” y “5” identificando las causas, discrepancias y proponiendo soluciones *Revisar las opciones iniciales
PRODUCTOS	*Informe de objetivos del programa y del grado de consenso *Informe sobre necesidades de información de personas clave	*Descripción narrativa o discursiva del programa *Modelos lógicos de relación inputs /outputs *Modelos de funcionamiento	*Informe sobre los aspectos del programa que parezcan imponderables	*Informe sobre las observaciones de campo *Informe sobre los indicadores	*Informe sobre las discrepancias significativas entre los efectos esperados y los realmente logrados	*Sugerencias de acciones factibles para las gestiones

La metodología para evaluar la evaluabilidad incluye la evaluación del programa sobre el papel (análisis documental y entrevistas personales con los planificadores o diseñadores del programa) y la evaluación del programa en la realidad (el análisis de la realidad empírica).

Para concretar la caracterización de la evaluación de la evaluabilidad (de la pertinencia o no de la evaluación misma en cada caso) a modo de resumen y de fijación de contenidos, se recorre las tareas o etapas que se han de cumplir para su realización, de manera que el lector perciba su aplicación a cualquier otro programa hipotético o real.

En resumen[1], la evaluación de la evaluabilidad trata de describir de forma sistemática los objetivos, las actividades y la lógica que forman el programa para analizar su viabilidad y adecuación para ser evaluado de forma estructurada, más atractiva para los que toman decisiones políticas, el personal técnico y en general, las partes interesadas. Antes de evaluar el impacto de un programa puede plantearse una evaluación de la evaluabilidad, para asegurarse de que la evaluación del impacto podrá aportar resultados utilizables. Scanlon[2] alerta sobre cuatro tipos de errores que la evaluación de la evaluabilidad puede ayudarnos a evitar -el cuadro siguiente resume la finalidad de este tipo de evaluación en relación con su utilidad-:

FINALIDAD Y UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN O VALORACIÓN DE LA EVALUABILIDAD	
ERROR TIPO I	Identificar un efecto que en realidad no existe
ERROR TIPO II	No detectar algo que en realidad existe
ERROR TIPO III	Medir algo que no existe
ERROR TIPO IV	Medir algo que existe pero que no tiene la menor importancia ni para el programa ni para la evaluación

Una fase previa a cualquiera de las ya presentadas es la revisión de la bibliografía; se trata de encontrar la literatura relevante sobre el campo de interés, evaluar intervenciones y programas y explicar cómo se pueden utilizar los hallazgos para la evaluación, la valoración de necesidades, la planificación de programas o la

[1]WUTCHIETT, R. (1984) 53-60. Para profundizar en la evaluación de la evaluabilidad es recomendable acudir a ALVIRA MARTÍN, F. (1991), 46-52.

[2]SCANLON, J.W. (1971).

evaluación de los efectos del programa. Estas fuentes también son útiles para elaborar y validar criterios evaluativos.

b) Evaluación o valoración de necesidades[3] [4]

Desde una primera aproximación temporal, la evaluación de necesidades responde al inicio del ciclo del proceso evaluativo, a la identificación de necesidades y posibilidades de planificación-intervención de acciones, proyectos, programas, etc. Podemos etiquetar este inicio como evaluación ex–ante, previa al diseño de cualquier acción planificada. Obviamente, el punto de partida para delimitar el alcance de la evaluación de necesidades es la definición de necesidad, cuestión nada fácil.

Necesidad *se define como un estado o situación en la comunidad que por su presencia o ausencia reduce, limita o evita el funcionamiento "normal".* Es claro que este tipo de definición o cualquier otro plantea problemas de confusión y de falta de especificidad. Creo que es más útil tratar de construir una definición de necesidad en términos comparativos, partiendo de la constatación del carácter abierto y sujeto a diversas interpretaciones que este concepto atesora.

[3] HAWE, P., DEGELING, D., y HALL, J., (1993),pag. 17-41, cap. II.
[4] ALVIRA MARTÍN, F., (1991), pag.33-37. cap. IV.

TIPO DE NECESIDAD[5]	RASGOS DIFERENCIADORES COMPARADOS
Necesidad normativa	No se define como la norma de una comunidad sino como el nivel de servicios que puede considerarse deseable para el conjunto de la misma. No es sino un juicio cuyo valor coincide con el de quien lo propone. El establecimiento de una necesidad normativa es más una declaración política a seguir que una medida de valoración de necesidades.
Necesidad percibida	Refleja una actitud. Es la sentida por una comunidad, considerada por Bradshaw como una buena medida, pero está sujeta a muchas desviaciones: a veces las personas no saben lo que quieren o quieren sólo lo que conocen.
Necesidad expresada	Refleja un comportamiento. Se mide contando el número de personas que piden o usan un servicio. Limitaciones: muchas personas no conocerán la existencia del servicio, no tendrán acceso a él o, simplemente consideran que apuntarse a una lista de espera es una pérdida de tiempo. Los motivos por los que una persona no utiliza un servicio puede ser empleados como indicadores importantes de necesidad.
Necesidad comparativa	Grado en que una comunidad tiene una dotación de servicios inferior a otra comunidad. Sobre este concepto pueden fijarse políticas, pero cara a la investigación su utilidad es tan limitada como la del concepto de necesidad normativa.

La terminología que Bradshaw introdujo en 1972 se ha ido generalizando al menos -y parece ser sólo a ese nivel- en los manuales o artículos que se encargan de definir distintos tipos de necesidades. El mismo Alvira -cuyos esquemas y formas de concebir la evaluación se están siguiendo con matices en este trabajo- se hace eco de esas premisas y de las problemáticas que plantean cuando define necesidad como "*la diferencia/desfase entre lo que es y lo que debería ser...*" (Alvira, 1991: 36), añadiendo que ese *deber ser* puede adoptar distintas formas (normativo-legal -normativa-, normal, de expectativas -percibidas o expresadas-). La práctica normalizada o institucionalizada sigue siendo fiel a la definición normativa y comparativa de necesidad, posiblemente por su clara vinculación con la metodología cuantitativa, mientras las necesidades percibidas o expresadas se amoldan mejor a la metodología cualitativa (entrevistas en profundidad, grupos de discusión, etc.). Desde mi punto de

[5]BRADSHAW, J., (1972), pag. 640-643.

vista, estos dos tipos de necesidades son los que se encuentran más próximos a un concepto de *necesidad social* que, por otra parte, es el que compete a cualquier labor de evaluación o valoración de necesidades. Volvemos a un tema recurrente; exclusivamente como mecanismo, la evaluación no difiere significativamente con un estudio de mercado, incluso si se apura, el objetivo último es el mismo, dar satisfacción a las necesidades que parecen haberse mostrado como existentes realmente; sin embargo, en términos de O'Connor, la evaluación se incluiría con mayor frecuencia en el seno de la función de legitimación, mientras los estudios de mercado tratarían de reproducir la función de acumulación (la diferencia está en un *para qué* cualitativamente distinto).

Una vez hecha la necesaria tarea de diferenciación de conceptos que pueden significar necesidad se ha de señalar que la evaluación o diagnóstico de necesidades, propiamente dicha, constituye el primer paso en el desarrollo de una intervención o de un programa. En este paso se analiza tanto el volumen como las características esenciales del problema al que la intervención pretende dar respuesta. Sería absurdo dedicar tiempo, esfuerzo y dinero para desarrollar un programa sin conocer al detalle las características básicas del problema, aspecto este que se convierte en el objetivo esencial de los primeros momentos del proceso evaluativo.

Tres son los tipos de metodología a los que se suele acudir para recoger la información (a las que ya se ha aludido en líneas anteriores) que permita establecer las necesidades supuestamente existentes, es decir, aquéllas que van a constituir los cimientos o la materia prima sobre la que construir el programa de intervención:

- estadísticas y datos secundarios: censos, archivos de datos sobre programas o servicios ya aplicados o en funcionamiento;
- macroencuestas a la población general, encuestas a la población objeto o a expertos (datos primarios);
- técnicas de grupo (cualitativas): grupo de discusión, método Delphi, foro comunitario, grupo nominal[6];

[6]LAUFMAN, L., IAMMARINO, N.K., & WEINBERG,A.D., (1981), 17-19. La técnica del grupo nominal ofrece la ventaja de permitir al grupo la clarificación de sus decisiones en reuniones cortas, sin que éstas sean dominadas por las personas más participativas. Cada miembro del grupo elabora sus lista de ideas, luego se juntan y cada persona ordena sus prioridades para el posterior análisis del orden en que aparecen

Con la evaluación de necesidades debe lograrse la confección de una imagen global de los problemas de la comunidad y así orientar las opciones acerca de las diferentes intervenciones o planificaciones que sería conveniente llevar adelante. En términos simples y llanos, se recogen datos y opiniones, se trata de adoptar las mejores decisiones sobre ellos.

La valoración de las necesidades puede convertirse en parte misma del propio proceso de intervención, si consigue por añadidura suscitar el interés de la comunidad para incitar a su implicación activa. En consecuencia, las habilidades necesarias para valorar necesidades no se limitan a la recogida, el análisis y la interpretación de los datos sino que también exige habilidades de consulta con la comunidad, de comunicación y de búsqueda de consenso y es paso previo a la acción.

c) Evaluación del proceso (diseño) de intervención[7] [8]

El diseño de un programa es competencia de los planificadores, no del evaluador, pero en cualquier caso, el evaluador puede aportar como complemento a su tarea la identificación de los problemas conceptuales extraídos del simple análisis lógico del programa en relación con el problema que pretende solucionar. El análisis evaluativo se centra para ello en la población objeto y los posibles problemas de cobertura, y en todas las actividades que forman el programa -también los recursos asignados-. No es indiferente, sino todo lo contrario, que exista o no un modelo de intervención suficientemente contrastado que casi garantice los resultados que se pretenden lograr con el programa. Para lograr esta seguridad es preciso partir de una investigación básica previa, que inspirará el modelo de intervención, aunque sería idílico pensar que en todos los casos se cuenta con la información básica que permita desarrollar un modelo de intervención adecuado. Un simple análisis del programa puede detectar errores en la aproximación a la población objeto, o a las actividades que se desarrollan con el programa.

---

[7] ALVIRA MARTÍN, F. (1991) 37-38.
[8] HAWE, P., DEGELING, D. y HALL, J. (1993) cap. IV.

Un error típico de la programación de intervenciones consiste en diseñar la intervención pensando en personal muy cualificado o motivado, o con unas características de interés y dedicación extraordinarias[9].

Como consecuencia de la evaluación del proceso, el evaluador debe ser capaz de distinguirla de la del impacto y de la de resultados, identificar los principales problemas que plantea, valorar en qué medida el programa llega al grupo diana, valorar que opinan del programa los participantes, controlar la ejecución y determinar si las actividades se realizan conforme a las previsiones, y definir si los responsables del programa y los materiales empleados (diseño, materiales audiovisuales) son apropiados y de una calidad adecuada.

La primera tarea es asegurarse de que el programa planificado se ha preparado y ejecutado según los objetivos iniciales. Son muchas las variables que pueden introducir perturbaciones en este punto tales como la participación en su implantación de personas que no estuvieron implicadas en la planificación, puede variar el material empleado, las personas a las que se aplican son reactivas a determinadas técnicas y se han de introducir modificaciones para que las acepten, etc. Hay que partir de esta triple distinción:

T I P O S D E E V A L U A C I Ó N

- ***Evaluación del proceso:*** **Mide (valora) las actividades del programa, la calidad y a quién va dirigido**
- ***Evaluación del impacto:*** **Mide (valora) el efecto inmediato del programa (¿se alcanzan sus objetivos?)**
- ***Evaluación de los resultados:*** **Mide (valora) los efectos a largo plazo del programa (¿se alcanzan sus metas?)**

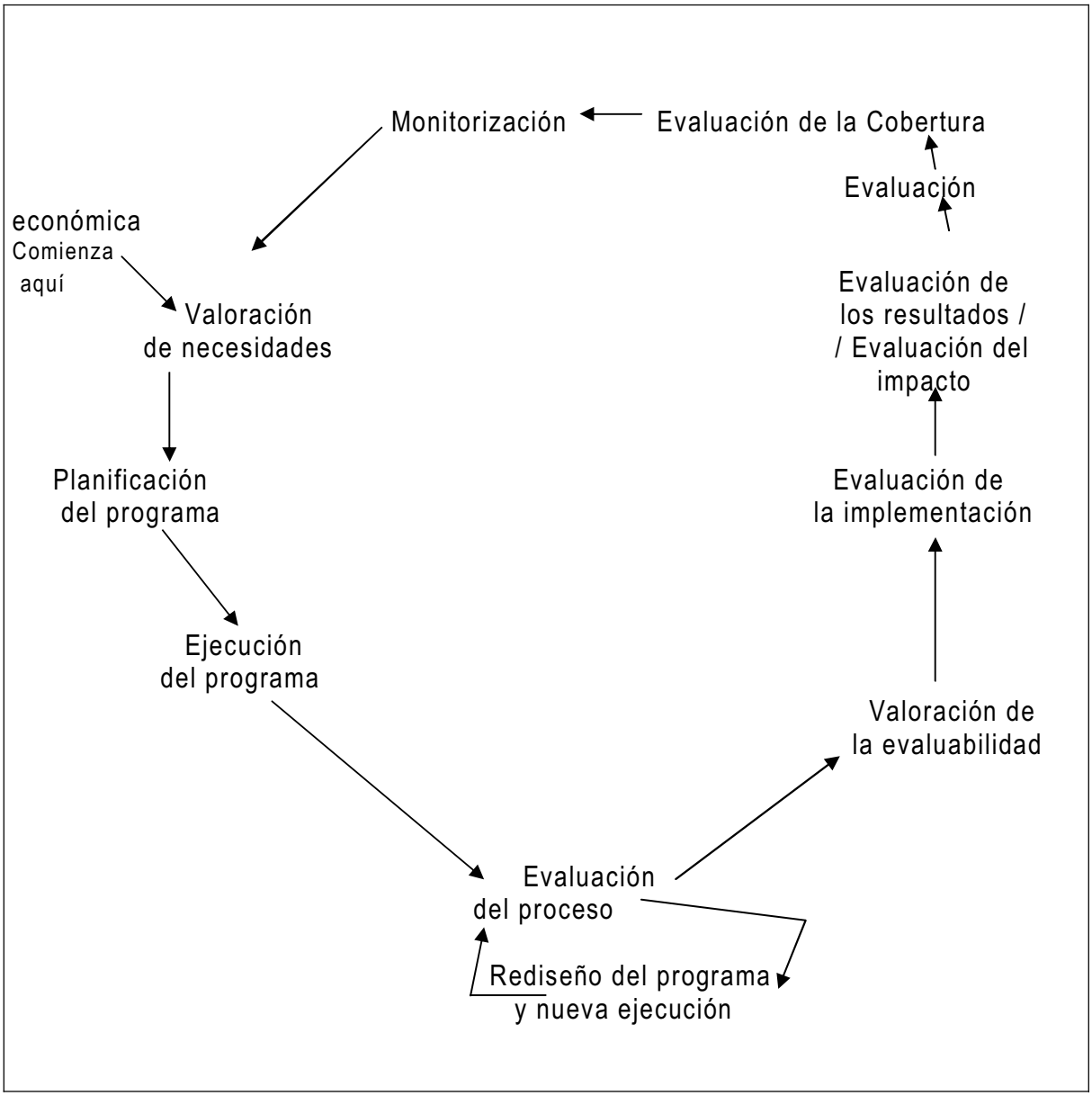
ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE QUE ESTOS TRES TIPOS DE EVALUACIÓN SE PRODUZCAN DE FORMA CONSECUTIVA Y SIGUIENDO EL ORDEN PRESENTADO

[9] F. Alvira cita como ejemplo el "*Programa Nacional de Formación de Personal Investigador*" que simplemente se encarga de financiar al futuro investigador y lo deja a su libre albedrío -prácticamente- en lugar de favorecer una estrecha relación entre el profesorado/investigador y el personal en formación.

Las *principales preguntas que se plantean en la evaluación del proceso* son:

- ¿El programa llega al grupo diana, cada una de sus partes llega a todas las partes de dicho grupo? Se puede comprobar realizando un seguimiento de la participación por sesiones o las divisiones que se establezcan para aplicar el programa. El objetivo es valorar el grado de ejecución del programa.
- ¿Los participantes están satisfechos con el programa? La mayor confidencialidad se consigue a través de los cuestionarios, pero muchas veces es más adecuada la entrevista en grupo planteando las preguntas en conjunto y recogiendo los comentarios.
- ¿Se desarrollan todas las actividades previstas en el programa? Escribir todos los componentes del programa e idear mecanismos para registrar y controlar si todo se desarrolla de la forma planeada originariamente.
- ¿La calidad de todos los materiales componentes del programa es adecuada? Léase folletos y materiales audiovisuales -p.e. ante una campaña de prevención de las drogodependencias, o de utilización de preservativos- valorándose su atracción, comprensión, aceptabilidad, implicación personal o su persuasión.

No esta de más localizar la evaluación del proceso dentro del trabajo de campo evaluativo para, al mismo tiempo, refrescar la memoria sobre las distintas etapas ya descritas de la evaluación, y las que restan:



¿Qué grado de evaluación del proceso es recomendable? En este punto sigo las directrices que marcan Hawe *et alter* inspiradas en la obra de Weiss[10].

[10]WEISS, C.M., *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Efectiviness*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall, 1972.

----------TIPO DE PROGRAMA----------

Aspecto de la evaluación del proceso	Programas nuevos, importados y que cambian de grupo diana, el personal o los métodos y los materiales	Programas consolidados
1 Valoración del alcance del programa y de la proporción de componentes recibida por cada participante	Todo el abanico de métodos, hasta estar satisfechos con los resultados	Continuada
2 Valoración de la satisfacción de los participantes	Todo el abanico de métodos, hasta estar satisfechos con los resultados	Una de cada 4 ocasiones que se realice el programa, pero no menos de 1 vez al año
3 Valoración del grado de ejecución del programa	Todo el abanico de métodos, hasta estar satisfechos con los resultados	Una de cada 6 sesiones
4 Valoración del material utilizado por el programa	Todo el abanico de métodos, hasta estar satisfechos con los resultados	Una de cada cuatro ocasiones en que se realice el programa, pero no menos de 1 vez al año

La evaluación del proceso se vincula con la valoración de la calidad, con la ponderación del grado en que el conjunto de actividades son apropiadas para alcanzar los objetivos que se intenta obtener: -lograr garantías de calidad sobre la información obtenida, es fundamental para indicar que las actividades profesionales se están desarrollando de forma apropiada; -controlar la calidad del sistema o mecanismo de vigilancia que se utiliza para obtener la información; -se ha de establecer un nivel mínimo aceptable de funcionamiento para juzgar la calidad de la práctica profesional.

Si la evaluación del proceso indica que el programa que está funcionando lo hace de manera adecuada -óptima-, es pertinente pasar a la evaluación del impacto y de los resultados. Pero hay que mantener algún grado de evaluación del proceso para garantizar que el programa sigue funcionando de la manera prevista. Si la evaluación del impacto y de los resultados muestran que el programa es útil, los datos empleados en la evaluación del proceso documentarán claramente en qué resulta útil.

En términos de diseño, hay que recoger las distintas alternativas a la hora de diseñar la evaluación de un programa[11].

Las distintas modalidades de diseños constituyen el elemento que introduce mayor heterogeneidad y variabilidad a la hora de clasificar o incluir en una tipología los distintos tipos de evaluaciones, la diversidad de alternativas que debe tener en mente el evaluador. Es también esa diversidad la que introduce grandes dificultades; para

[11]FITZ-GIBBON, C.T. & MORRIS, L.L. (1987) 7-139.

salvarlas puede ser muy adecuado un principio propuesto por Rossi y Freeman en 1985, el del "*diseño suficientemente bueno*": siempre se ha de elegir el mejor diseño teniendo en cuenta su viabilidad en la situación concreta de la evaluación en curso.

d) Evaluación de la implementación[12]

La instrumentación, la ejecución o puesta en práctica del programa tal y como marcan los esquemas teóricos previamente fijados es el aspecto que se enjuicia en esta etapa. El que un programa no consiga los efectos deseados puede deberse simple y llanamente a que no se ha puesto en marcha de la forma en que se planeó. Esta evaluación es producto de la evaluación de la evaluabilidad -como prueba, se solapan se algunas de sus atribuciones-. En este caso se debe averiguar y describir cómo funciona el programa para analizar hasta qué punto hay diferencias entre diferencias entre el funcionamiento real y el previsto en los documentos fundacionales. Constituye una precondición de la evaluación de resultados. La evaluación de la implementación se desarrolla en tres procesos:

1. Hacer una lista del conjunto de rasgos y actividades que realmente definen constituyen el programa.
2. Obtener los datos empíricos basados en diferentes técnicas de recogida de datos que avalen la descripción realizada en 1.
3. Contrastar el comportamiento real del programa con lo inicialmente previsto en documentos y marcos legales.

Los aspectos clave de este tipo de evaluación se centran en:

- decidir cuáles son los rasgos y actividades que caracterizan el programa;
- decidir qué tipo de información -medición y técnicas de recogida de datos- se precisa para describir adecuadamente el programa; este punto y el anterior se cumplen analizando las propuesta o planes del programa, por medio de entrevistas con el personal técnico del programa, y/o con la observación *in situ* sistemática o participante.

[12]ALVIRA, F. (1991) 40, 53-55.

- obtener una muestra adecuada de las diferentes procesos del programa en el tiempo y en el espacio.

Para llegar a discernir cuáles de los rasgos del programa son los críticos hay que recurrir a un gran número de fuentes de información, al análisis documental, o a las entrevistas a expertos o con el personal técnico. Una vez se dispone de los rasgos críticos (actividades específicas clave, materiales y equipos, procedimientos...) se establecerá una fecha límite para su realización, eligiendo, en primer lugar, la técnica de recogida de datos más adecuada, para conocer la frecuencia con que se producen los rasgos críticos en el caso de que lo hagan.

Las fuentes de información suelen ser archivos o registros, la observación participante o sistémica y las entrevistas junto a las encuestas. Cuanto más técnicas distintas se utilicen mayor será la validez. Si se consiguen conocer los rasgos críticos y aplicar correctamente el muestreo se estará en disposición de conocer si el programa se ha implementado de manera adecuada e, igualmente, si el grado de implementación es o no el adecuado. El hablar de grado se ha demostrado mucho más útil en la práctica que hacerlo sobre un programa bien o mal implementado.

e) Evaluación del impacto y f) evaluación de los resultados: valorar los efectos del programa (tipos de diseños)

A propósito de la evaluación del impacto [d)] y de los resultados[13] [14] [15] [16] [17] [e)] caracterizados como algunos de los tipos de evaluación posibles he destacado la conexión de este tipo de evaluaciones con los instrumentos metodológicos necesarios para la implementación práctica de los diseños evaluativos. La conexión se explica desde una perspectiva finalista, de materialización de acciones y efectos evaluables.

Las diferencias entre la evaluación del impacto y la evaluación de los resultados son más de matiz que de fondo. El criterio discriminante es el tipo de población que se somete a análisis de los resultados obtenidos por la aplicación,

[13] ALVIRA, F. (1991) 41-42, 55-72.
[14] HAWE, P. *et alter* (1993) cap. VI, 107-133 y cap. VII, 137-161.
[15] FITZ-GIBBON, C.T. & MORRIS, L.L. (1987) 7-139.
[16] PATTON, M.Q. (1987) 7-163.
[17] FITZ-GIBBON, C.T. & MORRIS, L.L. (1987') 9-145.

ejecución, actuación o implementación en relación con el objeto de evaluación. En el segundo caso se busca conocer los resultados sobre la población objeto (usuarios o beneficiarios), mientras en el segundo también se analizan esos efectos pero sobre una población más amplia, léase un pueblo, una comunidad, distintos tipos de asociaciones u organizaciones, etc. Sin embargo, se ha demostrado que en la práctica no es tan fácil constatar esas diferencias, sobre todo en el caso de evaluaciones que tienen presentes todos los efectos atribuibles al objeto evaluado además de los previstos. La idea es clara; los efectos no previstos pueden dejarse sentir en poblaciones al margen de la población diana; de esta forma la frontera entre la evaluación de resultados y la evaluación del impacto se diluye. Con un sencillo ejemplo se mostrará que además de diluirse, ambos tipos de evaluaciones se convierten en complementarias: pongamos por caso un programa de seguimiento y rehabilitación de enfermos que han sufrido algún infarto de miocardio (adaptado de Alvira) con la meta de disminuir la probabilidad de que vuelvan a sufrir nuevos ataques. En una evaluación del impacto se valorarán los cambios en la dieta o la práctica de ejercicio físico (objetivos -más inmediato-), mientras la evaluación de resultados se centrará en la incidencia posterior de nuevos infartos (metas -más a largo plazo). También ha quedado demostrado una y otra vez la dificultad que este tipo de diferenciaciones supone; lo que para unos es claramente un objetivo, para otros constituye una meta; según el tipo de consideración que se establezca un factor puede estar siendo sometido o a evaluación de resultados o a evaluación del impacto.

Para tratar de salvar estas dificultades Alvira establece que la diferencia entre la evaluación del impacto y la evaluación de resultados no radica tanto en aquello que se mide o valora sino en la *secuencia de medida* o *valoración*. No es el factor el que determina el tipo de evaluación adecuado sino la teoría o cadena causal de acontecimientos postulada por el programa y de la situación que ocupe en relación con estos acontecimientos.

La evaluación del impacto y de los resultados tiene en común con otros procesos de investigación en ciencias sociales el que se parte de una cadena causal (teoría) de acontecimientos ligada al programa que es puesta a prueba por medio de la práctica evaluativa. Dicha teoría se relaciona con el problema sobre el que trata de incidir el programa y con los factores que lo condicionan -al problema-; la información sobre ambos aspectos se obtuvo con la evaluación de las necesidades y es objetivo del programa abordarlos -mediante un plan previo- para su erradicación o mejora.

Dejar un problema supone implicarse en otro; no debe creerse que el establecimiento de la teoría -cadena causal de acontecimientos o secuencia esperada de factores- es siempre posible e igualmente asequible; dependerá del modelo o estrategia. Este punto -al que se dedicará una atención fundamental en páginas sucesivas- coincide con los criterios de selección que hacen más adecuada la utilización de determinados tipos de diseños para medir los efectos del programa; por ejemplo, para la evaluación del desarrollo comunitario las investigaciones cualitativas no estructuradas son las más adecuadas.

g) Evaluación de la cobertura[18]

El interrogante que plantea es: ¿el programa llega realmente a la población objeto?; ¿hasta qué punto lo hace o no?. Un paso previo es el cálculo de la tasa de cobertura o porcentaje de la población blanco que ha resultado afectada por el programa; pero no basta con eso; también hay que precisar si existe sesgo de cobertura y analizar tanto las barreras como la accesibilidad al programa. Vamos a ver cada tipo de análisis individualmente.

- *Sesgo de cobertura*: muchos programas están destinados a una población diana con unas características muy específicas y su objetivo suele dirigirse a equiparar o mejorar la situación comparativa de esta población respecto de otra de la que está "desfasada". Una vez puesto en marcha el programa, lo más fácil es que miembros de la población para la que no está pensado el programa también resulten afectados por él. No se logra así el desfase de aplicación necesario para reducir alguna diferencia entre sectores de población -diferencia que suponga secuelas discriminatorias se entiende-. Este ejemplo lo es de sobrecobertura; el caso más común es el inverso, la infracobertura (barreras); el programa sólo llega a parte de la población objeto e incluso si llega a personas que no forman parte de ella.

Análisis de la accesibilidad: se estudia el conocimiento que del programa tiene la población objeto, la accesibilidad física y la aceptación física (accesibilidad psíquica o motivacional) del mismo. Este tipo de análisis entronca perfectamente con una de las principales críticas que suelen hacerse a los programas de intervención comunitaria o a

[18]ALVIRA, F. (1991) 39-40.

los servicios públicos en general, el que la población que realmente precisa de la intervención y la que debería ser considerada en primera fila de la población objeta no está en disposición -por su nivel de competencia comunicativa, por su incapacidad de acceso a las campañas publicitarias o por mil y una razones similares- de conocer que existen este tipo de programas en primer lugar y, en el caso de que los conozca, no sabe dónde dirigirse para beneficiarse de ello.

h) Evaluación económica[19]

Se quiera o no es importante analizar los costes del programa en relación con los resultados que produce (razón o relación costes/resultados). Ese querer o no querer no quita para que nunca sea fácil otorgar un valor monetario a los resultados -dar valor monetario a un programa de alfabetización, o de prevención de enfermedades infecto contagiosas, por ejemplo-; esta cuestión explica que en ciencias sociales sea más asequible la utilización del análisis coste/efectividad o coste/utilidad que el análisis coste/beneficio. Para poder realizar este tipo de evaluación se tiene que haber efectuado una evaluación de resultados y la comprobación de que el programa ha funcionado del modo en que se esperaba según su diseño; no sólo eso, realizar esta evaluación implica que se han seguido todo el resto de fases evaluativas tales como la evaluación de necesidades.

Lo aconsejable según Alvira (Alvira, 1992: 43) sería que la evaluación coste/beneficio sea una consecuencia necesaria de la evaluación de resultados. El tono condicional indica que en muy pocas ocasiones esto ocurre así en la práctica. Las evaluaciones comprensivas, aquellas que desarrollan todos los tipos de evaluación en una única investigación no suelen ejercerse principalmente por dos motivos -para Alvira-, uno pragmático: el cliente busca la resolución de algunos de los problemas no de todos los posibles; otro histórico: cada tipo de evaluación procede originariamente de disciplinas distintas:

- análisis coste/beneficio: ciencias económicas;
- análisis de la implementación: ciencias políticas y administrativas;
- evaluación de resultados: psicología, sociología y pedagogía;
- evaluación del impacto: ingeniería y de ahí a las ciencias sociales;

[19]ALVIRA, F. (1991) 42-43.

Dicho esto se impone recoger una jerarquización necesaria para dar credibilidad a los estudios evaluativos: *la evaluación económica ha de ser posterior a la evaluación de resultados; *la evaluación de resultados es posterior a la evaluación de la implementación; *las tres evaluaciones anteriores deben ser posteriores a la evaluación de la evaluabilidad; *además, todo buen comienzo de una evaluación implica partir de la evaluación de necesidades.

i) Monitorización y seguimiento[20] [21]

El monitoreo se lleva a cabo independientemente de que los programas hayan sido sometidos previamente a otro tipo de evaluación; incide en revisiones periódicas para comprobar el cumplimiento de los objetivos y políticas previstas, si el programa ha alcanzado a la población objeto revisando los servicios suministrados y el re-examen para ver si persisten las necesidades originales (valoración o evaluación de necesidades) para modificar y adaptar el sistema.

Como se aprecia el seguimiento (evaluación en tiempo real) consiste en la evaluación continuada de un programa/intervención desde dentro, con una recogida de información igualmente continuada y con el objetivo de gestionar y dirigir de la mejor manera posible el programa. Exige (1) establecer los indicadores sobre los que se va a recoger la información para la evaluación, (2) crear un sistema de información para recoger con periodicidad la que se obtenga de los indicadores (lo ideal es que ese sistema tenga un soporte informático -soporte documental-) y (3) analizar periódicamente la información -metodología de análisis- para evaluar el esfuerzo realizado, la productividad del personal técnico o la calidad del programa.

Probablemente no puede especificarse de forma más didáctica y completa en que consiste el seguimiento de un programa que siguiendo un ejemplo de monitorización: inicialmente se plantean las preguntas de evaluación posibles teniendo presentes las tres exigencias de información ya citadas; posteriormente se afrontan la evaluación o análisis de la cobertura, la evaluación del esfuerzo en cuanto a recursos humanos (volumen, cualificación, horas de dedicación dependiendo del tipo de actividad) y a recursos materiales (equipamientos, instalaciones, financiación), la

[20] ALVIRA, F. (1991) 40, 73-92.
[21] FERNÁNDEZ, I., y LEÓN, J.Mª, en CLEMENTE DÍAZ, M., -coordinador- (1992) 92.

evaluación del proceso, es decir, del funcionamiento cotidiano -número y tipos de actividades tanto directas como indirectas- distribución temporal de las tareas. En este punto se emplea una ratio o medida estandarizada (norma profesional) que indica la distribución mínima de actividades según el sector de atención o de actividad en el que se involucre el programa. Como no, durante la monitorización también se realiza una evaluación de la productividad técnica del personal en sus actividades directas e indirectas, su "efectividad" en casos de atención, casos abiertos, resueltos y nuevos, y la razón de casos totales por profesional. Comparando esas razones con estándares se evalúa el nivel de productividad y el nivel de saturación de actividades para el personal disponible; por último se evalúa la calidad de la atención con indicadores del tipo tiempo de dedicación del profesional (al estudio del caso, a gestiones, a atención al usuario), tiempo dedicado a entrevistas o reuniones con usuarios, tiempo medio de espera para poder beneficiarse del programa, tiempo medio de duración de la tramitación de la demanda, número de documentos exigidos y satisfacción del usuario con el programa. Todos estos pasos evaluativos han de quedar recogidos de forma sistemática en soportes documentales y son típicos del seguimiento de programas.

No puedo acabar este punto sin indicar que muchas de las evaluaciones que se realizan, basadas en unos indicadores como los mencionados ofrecen serias limitaciones, pues, a mi entender, el que un profesional cumpla al pie de la letra con todas sus obligaciones o dedique el tiempo estipulado a cada actividad no significa necesariamente que el resultado de esa actividad sea siempre el mejor de los posibles desde la perspectiva de los usuarios. Por esta razón, el apartado más importante de esta fase de evaluación vendría a ser la recogida de la perspectiva de los usuarios más que un análisis de los contenidos técnicos -que también tiene su importancia por otra parte-.

Hasta aquí se ha recogido la versión de manual de la monitorización. Pero esta fase del proceso evaluador da mucho más de sí. Los *enfoques participativos de seguimiento y monitorización* (hermanados con la evaluación participativa pero en otro momento del ciclo del proceso evaluativo) cobran cada vez más fuerza y se alimentan de cada vez más ejemplos de aplicación. Incluso el PNUD (PNUD, 2000) ha elaborado una guía sobre la participación, que se aplica específicamente a procesos de

seguimiento en programas o proyectos participativos[22], a la cuestión del empoderamiento y a "tópicos[23]" de este estilo.

Son destacables los ejemplos empíricos de aplicación recogidos por Abbot & Guijt (Abbot & Guijt, 1998[24]), ejemplos de seguimiento medioambiental de agricultura sostenible y programas de sustento rural y de valoración-estimación rural participativa ("Participatory Rural Appraisal" PRA).

El principio común a todos ellos es aprovechar las capacidades locales de la gente. Estos enfoques defienden la participación en la recopilación de datos, pero no se detienen ahí, la expanden en el diseño de procesos de seguimiento, análisis y difusión de los hallazgos.

El seguimiento participativo es un proceso abierto que desarrolla mecanismos para promover la retroalimentación entre el seguimiento y los procesos; el seguimiento no es un fin en sí mismo sino un medio para favorecer la participación en diversos momentos.

	¿QUIÉN DEBE PARTICIPAR, EN QUÉ Y CUÁNDO?	
PASOS	*¿Quiénes deben participar?*	*¿Cuándo ocurrirá?*
1 Diseño de la metodología		
2 Recopilación de datos		
3 Cotejo/cálculo/contraste		
4 Análisis de hallazgos		

La evaluación participativa, en otro momento del ciclo del proceso evaluativo se plantea desde una aproximación análoga. Establezcamos (Abbot & Guijt, 1998) las diferencias y semejanzas entre monitorización (seguimiento) y evaluación:

[22] www.undp.org/csopp/paguide1to5.htm

[23] Con el riesgo de utilización perversa o como coartada que siempre acecha la utilización de eslóganes sobre las bondades de la participación, empleados indiscriminadamente y en muchos casos sin contenido real alguno.

[24] ABBOT, Joanne and GUIJT, Irene, (1998): "Changing Views on Change: Participatory Approaches to Monitoring the Environment", Institute for Environment and Development (IIED), SARL, Discussion Paper Series.

	DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE MONITORIZACIÓN Y EVALUACIÓN	
	M O N I T O R I Z A C I Ó N	E V A L U A C I Ó N
Frecuencia de las observaciones y recopilación de datos (implicaciones metodológicas)	Periódica Indicadores sobre efectos	Esporádica (anual, bianual) Criterios de evaluación
Fundamentos guía	Indicadores predeterminados La monitorización recopila información regularmente (que puede alimentar la evaluación final, pero no busca una conclusión sobre la eficacia y la dirección global de un programa. Valora tendencias, examina diferencias entre distintos momentos para llegar a algunas conclusiones sobre el proceso	Cuestiones más generales o valoración de datos como: ◦ actividades desarrolladas ◦ tendencias y cambios ◦ logro de objetivos con actividades ◦ cómo mejorar esfuerzos futuros La evaluación juzga una situación, el mérito o valor de la intervención (valoración global del desarrollo de un proyecto o programa)
Similitudes	Ambos procesos comparan situaciones antes y después, o con o sin la ejecución del objeto evaluado. Precisan de información descriptiva de la situación antes del comienzo de un programa según los destinatarios de la información. Seleccionan e identifican información relevante, el modo de producir, analizar e interpretar, y quiénes participarán en cada fase	

En el caso del seguimiento, como en el de la evaluación, la visión común (el lugar común) se decanta por considerar la preponderancia de los procesos objetivos para obtener información unívoca para detectar claramente puntos de corte, diferencias, criterios evaluativos. Roberts (Abbot & Guijt, 1998) habla directamente de la "subjetividad del seguimiento", no de un "proceso científico" en el sentido estándar puesto que la metodología, los indicadores y la interpretación de los datos están influidos por visiones del mundo individuales y colectivas. La selección de datos y de participantes se convierte en intencional, apuesta por visiones particulares sobre hechos objetivos.

Además, los puntos de vista cambian con el tiempo, debido a cambios en el conocimiento y en la teoría; los datos sobre el pasado son de dudoso valor para responder a preguntas futuras.

El seguimiento facilita una visión particular de la realidad. La realidad misma es cuestión de perspectiva. Para los objetivistas su perspectiva es una representación directa de la realidad.

Todas estas cuestiones pueden parecer cuestiones filosóficas irrelevantes desde un punto de vista científica, pero influyen directamente sobre los procesos de evaluación y seguimiento. Si profesamos una aproximación dicotómica lo expresaremos así:

-la evaluación y el seguimiento de datos como realidad, son representación directa de la realidad, reflejo de la ciencia objetiva capaz de facilitar pruebas causales;

-la evaluación y el seguimiento (la ciencia, en general) como expediente político: la realidad es cuestión de perspectiva y la objetividad es imposible. Seguimiento y evaluación son manifestaciones de la ideología y la propaganda política, que llevan a seleccionar los datos que apoyan la causa atribuida políticamente, de manera previa y consciente.

¿Cómo resistirse a la aproximación dicotómica? Indicando que la investigación científica tiene naturaleza política, y especialmente la evaluación. Y esto tiene, sin duda, implicaciones para el diseño y la metodología, está sujeta a influencias socioculturales, "religiosas" (de fe científica), incluso cuando de lo que se trata es de valorar procesos naturales o el cambio o el impacto medioambiental, ámbitos cada vez

más sometidos al imperio de los intereses contrapuestos[25] (económicos, ambientalistas, etc.).

Una mejor y más amplia participación, abierta a distintos intereses, a distintas visiones y formas de puntuar la realidad, la ampliación de los contrastes intersubjetivos, se hace necesaria, puesto que:

> *"...el conocimiento se refiere a la percepción compleja del cambio ambiental, pero diferentes actores perciben la realidad de acuerdo con su propia visión del mundo. La percepción del deterioro medioambiental puede variar incluso entre individuos en el interior de un grupo determinado de actores como resultado de diferencias socioeconómicas, religiosas, género o grupos de edad. La percepción también está sometida a la influencia de los medios empleados para capturarla y comunicarla..."* (Abbot & Guijt, 1998)

Esos medios suelen decantarse por una de las dos aproximaciones en exclusiva, o la objetiva-cuantitativa-experimental (externa) o la participativa.

Ejemplos de *seguimiento "objetivo"* se asocian a procesos físicos o naturales susceptibles de contrastes cuantitativos de hipótesis, de relaciones causa-efecto. En el ecosistema encontramos ejemplos con variables como la fertilidad del suelo o cualquier información biofísica, sobre componentes químicos y físicos. Se trata del seguimiento convencional cuantitativo. Los resultados de esta modalidad de contraste tampoco están exentos de utilización política o interesada, según quienes se apropien de ellos.

El *papel del seguimiento participativo* es integrar las perspectivas de múltiples actores de naturaleza subjetiva y cargada de valores (en esto se distancia claramente del seguimiento objetivo tradicional). Este tipo de seguimiento trata de facilitar el consenso y el compromiso en el desarrollo negociado de indicadores.

La apuesta participativa no supone decantarse por aproximaciones no sistemáticas, subjetivistas o exclusivamente cualitativas (Spellerberg, 1991). Autores como Spellerberg lo denominan seguimiento científico, y atribuyen al seguimiento participativo los rasgos y elementos básicos siguientes:

---

[25] En un caso muy cercano, el Plan Hidrológico Nacional español, en el mes de julio de 2003 se hizo público el informe de impacto mediambiental encargado financiado por el poder ejecutivo. Los evaluadores "externos" concluyeron que de un trazado de casi 500 kilómetros tan sólo 2 resultaban afectados. Según ONG ambientalistas, no hay menos de 170 puntos distintos del trazado que causan impacto ambiental grave sobre los ecosistemas naturales.

a) rasgos:

-medidas sistemáticas de variables y procesos en el tiempo;

-provisión de información como medio, no como un fin en sí mismo (Hellawell, 1991);

-potencial para el cambio de la introducción de datos e informaciones;

b) elementos básicos:

-objetivos definidos: ¿qué aspectos del cambio serán valorados?;

-indicadores: características que producen respuestas concisas a interrogantes de seguimiento (temperatura mensual, efecto del calentamiento sobre las cosechas en contextos de valoración de la sostenibilidad rural);

-métodos de medida, valoración, registro, análisis y difusión: combinación de métodos para la medición/observación según los indicadores elegidos;

-frecuencia de las mediciones;

-reflexión crítica en curso sobre la modificación de los elementos anteriores;

-análisis y seguimiento de datos sobre tendencias y toma de decisiones sobre los pasos siguientes (planificación, evaluación, ajuste de la implementación);

En el diseño metodológico “H) Otras alternativas para ampliar el espectro de posibilidades metodológicas”, con Ignacio Gallego como referencia se adquiere una dimensión mucho más versátil de las posibilidades que ofrece la evaluación continuada, en tiempo real, del seguimiento o monitorización participativos, con ciertos paralelismos con la i.a.p. y la evaluación libre de metas.

4B) METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

¿Cómo conceptualizar una evaluación?

Esta tarea tipo, común a cualquier evaluador, plantea interrogantes análogos a los que se hace sobre las fases del proceso evaluativo. El primer acto, en respuesta a la asignación de una evaluación, debe ser averiguar qué significa "evaluación" en esa instancia, para ese objeto, averiguar ¿cuáles son las expectativas?, ¿a qué motivos se va a servir?, ¿el patrocinador u otro usuario quiere más información de la que el evaluador está en disposición de obtener?, ¿esperan declaraciones o afirmaciones definitivas que el evaluador no estará en disposición de hacer?, ¿quieren que el evaluador acepte desempeñar un papel imparcial o partidario hacia el objeto de evaluación?, etc. De todo esto, ¿qué está en disposición de asumir conscientemente el evaluador?

Si a esas circunstancias se enfrenta el potencial evaluador de un programa o política, el primer paso de la evaluación, parece claro, tiene mucho que ver con la negociación de los términos en que va a desarrollarse la evaluación. El transcurso de la negociación determinará si se produce o no la evaluación o, al menos, si la desarrollará o no según los criterios determinados por el evaluador además de ¿cuál es su posición y las atribuciones y la capacidad de maniobrar que le garantizan los promotores?

El *kit* de evaluación coordinado por Herman advierte al hipotético evaluador sobre seis consideraciones principales que debe tener en cuenta cuando trate de conceptualizar las expectativas de las distintas partes interesadas respecto a su trabajo, planteando interrogantes como los recogidos en el cuadro comparativo siguiente:

	PREGUNTAS QUE DEBEN SURGIR SEGÚN LOS ACTORES IMPLICADOS		
CONSIDERACIONES PRINCIPALES[1]	Perspectiva de los patrocinadores y las audiencias (etic -según el evaluador-)	Tipo de cuestiones sobre las que el evaluador ha de posicionarse	Localización de información complementaria -véase-
(1) Decisión sobre lo que la gente quiere realmente **-EVALUACIÓN O VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES (*needs assessment*) O REVISIÓN ORGANIZACIONAL-**	-¿Qué aspectos precisan atención? -¿Qué debería tratar de cumplir el programa(s)? -¿Dónde cabe la posibilidad de equivocarse, de introducir errores?	-¿Cuáles son los objetivos o fines de la organización o de la comunidad? ¿Existe acuerdo entre las metas de todos los grupos? -¿Para qué cantidad de gente son alcanzables estos fines? -¿Qué perciben los clientes como necesidades propias? ¿Qué problemas les muestra su experiencia? ¿Qué perciben los administradores como necesidades de los "clientes"? ¿Qué problemas les muestra su experiencia? -¿Cuál es la efectividad de la organización y de la gestión de los problemas percibidos por los clientes? -¿Cuáles son las áreas en las que la organización está fracasando más estrepitosamente en el desarrollo de los objetivos? -¿Dónde es necesario planear programas especiales o revisar los viejos programas?	**-Focalización o planteamiento de la evaluación** **-Medición y utilización de test** **-Medición de actitudes (escalas de actitud)** **-Evaluación de la implementación** **-Utilización de métodos cualitativos en evaluación**
(2) Identificación de aquello que las distintas partes interesadas aceptarán como información creíble (digna de crédito) **- EVALUACIÓN FORMATIVA -**	-¿Cómo puede mejorarse el programa? -¿Cómo puede mejorarse su eficiencia o efectividad?	-¿Cuáles son las metas y objetivos del programa? -Cuáles son las características más importantes del programa -materiales, plantilla, actividades, acuerdos administrativos? -¿Cómo son las actividades que se supone van a conducir a la consecución de los objetivos? -¿Se están implementando las características importantes del programa? -¿Están contribuyendo los componentes del programa al desarrollo de los objetivos? -¿Qué actividades o qué combinación de ellas cumple mejor cada objetivo? -¿Qué ajustes en el programa conducirían a un mejor cumplimiento de los objetivos? -¿Qué ajustes se necesitan en la gestión y apoyo al programa (desarrollo de la plantilla, incentivos...)? -¿El programa o alguno de sus aspectos se adapta mejor a cierto tipo de participantes? -¿Qué problemas hay y cómo pueden solucionarse? -¿Qué medidas y diseños son recomendables para ser utilizados durante la evaluación sumativa del programa?	**-Toda la información sucesiva**
(3) Elección del estilo del informe, información cuantitativa y/o cualitativa, informe técnico o no,	-¿El valor del programa es constante o se expande -aumenta-? -¿Cuál es el grado de efectividad?	-¿Cuáles son las metas y objetivos del programa? -¿Cuáles son las características, actividades, servicios, personal y acuerdos administrativos más importantes del programa? -¿Por qué estas actividades particulares deberían alcanzar los objetivos? -¿Ocurrió lo planeado por el programa? -¿El programa conduce al desarrollo de los objetivos?	**-Toda la información**

[1] Remiten a los tipos de evaluación posibles, inventariados en el marco teórico evaluativo.

anotaciones breves o extensas, en colaboración o no con los administradores, plazos para los informes importantes... **-EVALUACIÓN SUMATIVA, O EVALUACIÓN DE RESULTADOS, O TESTADO DE LOS USUARIOS O INVESTIGACIÓN EVALUATIVA-**	-¿Qué conclusiones pueden extraerse de los efectos del programa o sobre sus diversos componentes? -¿Qué aspecto tiene el programa y qué cumple?	-¿Qué programas alternativos son viables? -¿Cuál es la efectividad del programa en comparación con otros programas alternativos? -¿El programa es diferencialmente efectivo con determinados tipos particulares de participantes y/o en comunidades locales determinadas? -¿Cuáles son los costes del programa?	**sucesiva)**
(4) Determinación de la técnica general del enfoque apoyada en la información y en la credibilidad de las necesidades **-ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN, O PROGRAMA DE DOCUMENTACIÓN O EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL PROGRAMA-**	-¿Qué está sucediendo en el transcurso de aplicación del programa? -¿Para qué volumen de personas -tamaño de la comunidad- se ha implementado y diseñado el programa? -¿Cuánto ha variado el programa de un lugar a otro?	-¿Cuáles son las actividades críticas, el personal y los acuerdos administrativos, etc, en el programa? -¿Cuántos participantes y cuánto personal está participando? -¿Cuándo, con qué frecuencia, dónde? -¿El programa se desarrolla según lo planeado? -¿Cuál es la célula típica de actividades y/o servicios? -Tiempo, dinero y personal asignado ¿En qué actividades del programa se introducen los participantes? ¿Cómo varía el programa de un lugar a otro?	**-Evaluación de la implementación de un programa** **-Cómo utilizar métodos cualitativos en evaluación**
(5) Decisión sobre qué se va a medir y/o qué información se va a reunir **-ESTUDIOS DE RESULTADOS, O EVALUACIÓN BASADA EN LOS OBJETIVOS-**	-¿Para qué volumen de población objeto se están cumpliendo las metas del programa?	-¿Cuáles son los fines del programa? -¿Cómo pueden medirse y evaluarse? -¿Qué medidas muestran el grado de cumplimiento de los objetivos? -¿Qué resultados no previstos se asocian con el programa? -¿Qué objetivos y subobjetivos son esenciales para el cumplimiento de las metas del programa? -¿Qué lagunas existen en ese cumplimiento de objetivos y subobjetivos?	**-Focalización y planteamiento de una evaluación** **-Medición y utilización de los tests** **-Cómo medir actitudes** **-Cómo utilizar métodos cuantitativos**
(6) Delimitación de aquello que se va a cumplir de acuerdo con las constricciones del presupuesto de la evaluación y de la situación política **-QUÉ SERÁ ACEPTADO COMO CREÍBLE O VIABLE POR LOS USUARIOS O PARTES INTERESADAS-**	-Credibilidad de la evaluación en función de la profesionalidad y estilo percibido del evaluador (muestra o no competencia en las habilidades necesarias)	-Es de suma importancia que el evaluador no se encuentre condicionado por la amistad, las relaciones profesionales o el deseo de conseguir futuras evaluaciones. Además es necesario que el público perciba al evaluador como la persona que está representando sus intereses -Postura ideal: que el evaluador sea percibido como un "colega" que es capaz de entender las perspectivas y problemas del programa y, además está en disposición de ejercer una crítica constructiva y de recolectar y analizar imparcialmente la información necesaria para realizar recomendaciones honestas y útiles. -Las expectativas de la audiencia pueden condicionar -y de hecho lo hacen- la naturaleza de los instrumentos de medición empleados para reunir la información (enfoque cuantitativo, cualitativo o ambos); el evaluador ha de estar constantemente pendiente de que la evaluación sea accesible al público implicado. -Todo lo anterior se relaciona con el estilo elegido para presentar el informe final de evaluación, cuestión que también incide sobre la metodología y el impacto de la evaluación	**-Cómo comunicar los hallazgos de la investigación** **-Toda la información sucesiva**

Elaboración propia a partir de Herman et alter, 1987

Fases en la planificación de una evaluación sumativa y/o formativa[2]

Voy a seguir la distinción establecida por Herman *et alter* para incluir las distintas fases que implica el proceso de evaluación, es decir, la separación entre evaluación formativa y evaluación sumativa -aunque se acabe destacando, en línea con el marco teórico, sus aspectos complementarios-. La mecánica de exposición pasará por la descripción y el enlace gráfico de las distintas fases .

Las guías que se extienden en las páginas siguientes son, desde luego, indicativas, la práctica demuestra que en evaluaciones reales es cada situación la que recomienda los pasos que debe seguir el proceso evaluativo. Partir de un patrón rígido e inmodificable no puede traer nada ventajoso al evaluador. Los pasos son múltiples y se incluyen en cuatro fases:

1) *establecer las límites o parámetros de la evaluación*: durante esta fase se definen los roles, comienza la evaluación y el resultado es un acuerdo preliminar o, al menos un bosquejo, de las responsabilidades mutuas del evaluador y de los administradores del programa u objeto de evaluación;

2) *seleccionar métodos de evaluación apropiados*: el resultado es un acuerdo final sobre los planes de evaluación, completados con los objetivos, una descripción de la implementación y las maneras en que cada uno de estos elementos debe ser examinado;

3) *recoger y analizar la información*: incluye la monitorización del programa y el evaluador tiene como responsabilidad principal analizar y resumir la información sobre la implementación y el progreso hacia la consecución de los objetivos;

4) *informar de los hallazgos*: en evaluación formativa este tipo de informe es tan importante que se le reserva su propia fase;

---

[2]MORRIS, LL. & FITZ-GIBBON, C.T. en HERMAN, J.L. (1987) 41-159, cap.I, vol.I.

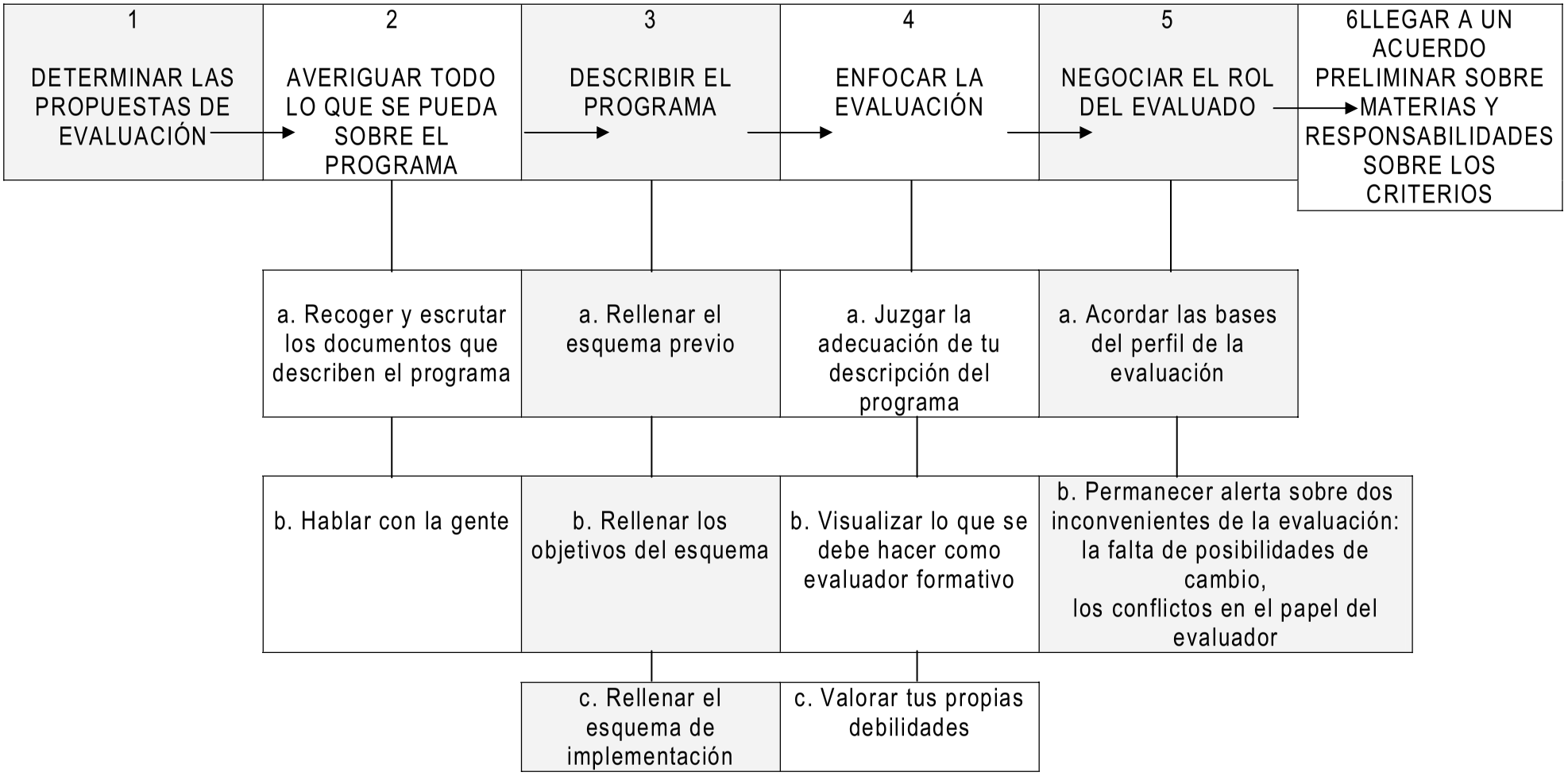
Los actores que son relevantes para la evaluación (tópicamente de un programa, pero con traducción a la evaluación de cualquier otro objeto) son, en teoría: teóricamente (la expansión a cualquier otro contexto amplía la casuística de partes interesadas en cualquier proceso evaluativo):

- los participantes: aquellos sobre cuyos objetivos primarios se apoya toda la actividad posterior;
- el personal: los principales responsables de acercar el programa a los participantes (maestros, personal sanitario, trabajadores sociales, profesionales...);
- los gerentes/administradores: los responsables de la supervisión y gestión de todas las operaciones (directores, supervisores, gestores, los administradores principales...);
- los gerentes locales o regionales: responsables de la operación de un número de unidades o emplazamientos locales (superintendentes de distrito -cuadros directivos- directores regionales y/o administradores de la plantilla en unidades de establecimiento intermedias);
- el consejo de gobierno: aglutina las responsabilidades fiduciarias para la organización y sus operaciones (consejo de educación...);
- los miembros de la comunidad: otros individuos significativos para el entorno del programa u objeto de evaluación que se relacionan con él (padres, comerciantes, personas de negocios, usuarios -en sentido amplio- y otros proveedores de servicios);

a) Guía paso a paso para planear una evaluación formativa

Hay que partir de la premisa de que el punto de vista o la perspectiva desde la que se enfocan todas estas fases es el del evaluador.

FASE A: ESTABLECER LOS LÍMITES DE UNA EVALUACIÓN (DE UN PROGRAMA)



Todas las fases son relevantes, pero en términos procedimentales, conviene afianzar ¿qué se debe hacer en fases centrales, desde una aproximación reflexiva y participativa? Estas cuatro:

4) *Enfocar la evaluación*:

a) Juzgar la adecuación de la descripción del programa, anotando las impresiones del evaluador acerca de la calidad del programa u objeto evaluado.

b) Visualizar la labor pendiente para el evaluador formativo, inseparable de a).

c) Valorar las propias potencialidades del evaluador; la evaluación va a estar fundamentada en las habilidades del evaluador como investigador, como líder de procesos grupales y como facilitador organizacional, como experto en la materia -curriculum como diseñador de programas o servicios, como evaluador-, como administrador o gestor, como ayudante para resolver problemas, como sintetizador y conceptualizador, como transmisor de información o promotor de relaciones públicas, y otras muchas...

5) *Negociar el rol del evaluador para entrar en el campo* (familiarización cotidiana con el trabajo de campo, con la realidad evaluada): el evaluador tiene que convivir con la evaluación que de su trabajo van a hacer los patrocinadores y los usuarios. El evaluador debe trabar numerosos contactos con todo tipo de personas vinculados al programa para el que se le ha encargado la evaluación. Aquí cobra sentido la perspectiva del evaluador (y del investigador social) como facilitador de conocimiento, delimitada como un elemento más de la estrategia de afrontamiento.

Esto se substancia con la negociación del rol del evaluador (meses), con la entrada físicamente, la aparición en los lugares, la realización de preguntas, el evaluador comparte información para ganarse la confianza sin ocultar los intereses personales pero mostrando que la recogida de la información sigue una finalidad y que

ellos pueden ser partícipes y actores si consideran que pueden implicarse en esa finalidad (que puede resultarles beneficioso en diversos aspectos -a todo el mundo le gusta ser escuchado, comunicar sus planteamientos y puntos de vista-), expresando explícitamente que no se está evaluando a personas, responsables, grupos de personas, sino una realidad global, compleja y muy amplia.

Por eso es imprescindible tratar de alimentar la reciprocidad con los participantes, la cooperación, real, no ficticia o estereotipada, el decir con el hacer.

¿Cómo convertirse en facilitadores de conocimiento? Los pasos sucesivos que pueden seguirse, no algorítmicos, reflejan el modo de enfocar y desarrollar el trabajo de campo y el proceso de análisis evaluativo, se resumen en:

(a) identificar las cuestiones y preocupaciones clave por medio del contacto directo cara a cara, como observadores participantes o como entrevistadores (en distintas modalidades), con personas o grupos de personas que tienen algo que decir sobre la realidad objeto de estudio o evaluación.

(b) utilización de documentación escrita, así como datos en soporte informático, para identificar más asuntos clave;

(c) observaciones personales y directas de las actividades, interacciones y relaciones manifiestas o latentes, para mejorar la comprensión como observadores de lo que es importante[3] -las variables a tener en cuenta- y las cuestiones evaluables.

(d) diseñar el trabajo de campo (técnicas de investigación y su aplicación) apoyándonos en las variables que se han manifestado en a, b y c, para continuar las observaciones cualitativas directas en las prácticas cotidianas en las que pueden manifestarse;

[3] Tal y como es percibida y expresada por los actores sociales.

(e) informar de los datos recopilados en el contacto directo y personal a través de los temas, con riqueza descriptiva, no sólo en forma de informes escritos, también en el contexto de dinámicas informales de devolución de información;

(f) unir distintos formatos de informes para diversas audiencias (para devolver información a los participantes en la obtención de la misma -que la han compartido con el evaluador-).

Para seguir la terminología de Herman, negociar el rol del evaluador supone:

5a) Llegar a un acuerdo sobre las bases del perfil de la evaluación, sobre las características del programa que van a centrar mayor atención (recursos, objetivos políticos o sociales del programa...) el tipo de personas de las que se va a recabar información y el tipo de preguntas que se le va a plantear, los períodos críticos para la recogida de la información, para monitorizar el programa, etc.

5b) Permanecer alerta sobre dos potenciales inconvenientes de la evaluación, -la imposibilidad de cambiar el programa, -los conflictos entre las responsabilidades del evaluador y las de los patrocinadores.

Respecto a la primera, el evaluador se ha de preocupar por conseguir la información más fructífera que permita convencer a los círculos directivos de lo adecuado de introducir cambios (en el caso de que lo sea). Esta información incluiría los fondos necesarios, la opinión de la plantilla y las restricciones políticas del momento que pueden alterar el programa, etc.

En cuanto a la segunda, el evaluador puede valerse de las opiniones de los miembros de la plantilla para resolver mutuamente las dudas y conjeturas que les planté el programa. La efectividad de la evaluación depende, en gran medida, de este tipo de comunicaciones (goffmanianas), más allá de la evaluación estándar.

Esta fase perfila las bases para la recogida sistemática y continuada de datos e informaciones, mostrando a los interlocutores qué se comparte con ellos, qué se tiene

en común por encima de polémicas y de aquello que separa o enfrenta distintos enfoques o modelos, siendo uno más de los interlocutores (una especie de comodín comunicativo, de facilitador o puente).

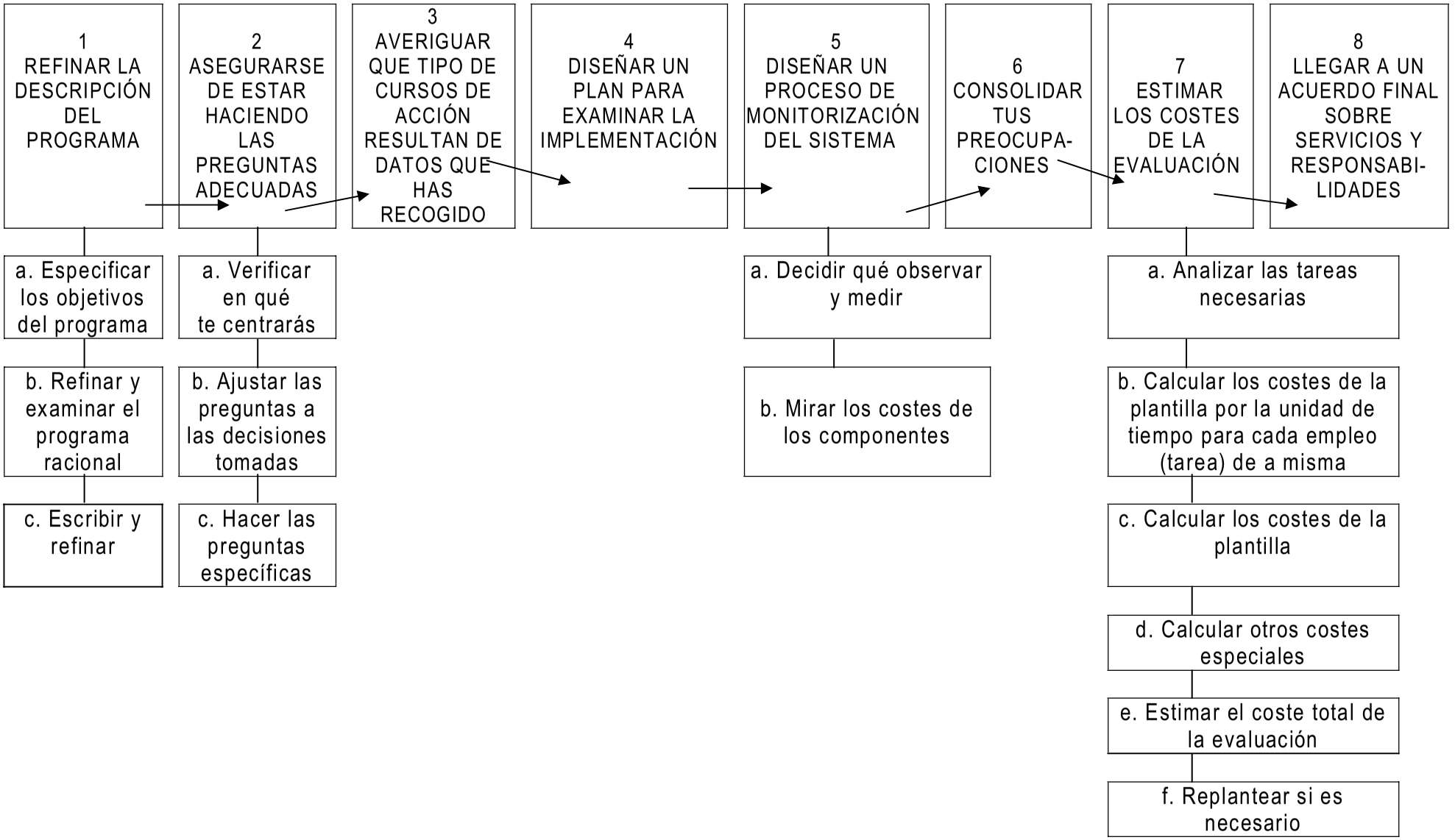
6) *Llegar a un acuerdo preliminar sobre las materias y responsabilidades para la elaboración de los criterios evaluativos*: antes de seleccionar el método de evaluación que se va a emplear hay que llegar a un acuerdo sobre el perfil de las materias (servicios, en el caso de un programa que se intenta implementar en función del presupuesto asignado) sobre las que se ha de emitir juicios evaluativos y quienes van a tener voz y responsabilidad para elaborarlos. Formalmente, este acuerdo puede materializarse en una memoria presentada al patrocinador (al contratante) y a las partes interesadas, a ser posible.

7) *Dar por concluido el trabajo de campo (recogida de información)*: Normalmente depende de los usos que se pretenda dar *a priori* a la información recopilada y de la retroalimentación, de la devolución de información que se quiera realizar, así como del modo de hacerlo.

La devolución de información puede actuar como verificación de que el trabajo de campo ha sido riguroso y ha dado con, al menos, algunas de las claves contextuales para identificar el estado de una realidad evaluada, filtrada por los criterios evaluativos.

Se trata, en definitiva, de transmitir información tanto a los responsables directos, identificados por la colectividad como a los protagonistas directos o indirectos, incluyendo la evaluación de sus reacciones ante esa información y reintroduciéndola en el diseño; así, se devuelve a los informantes y participantes información descriptiva sobre lo que ellos mismos han observado y comentado, para contribuir a desarrollar la evaluación y validar la información contrastable.

FASE B: SELECCIONAR LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN APROPIADOS:

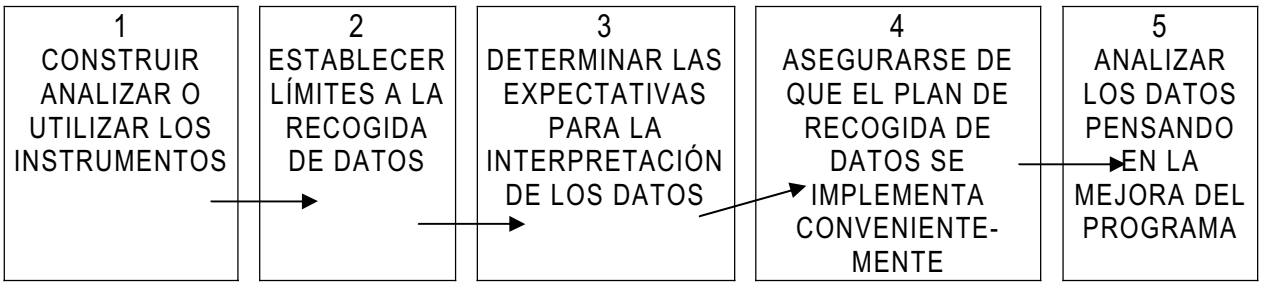


5 Diseñar un sistema de progreso de la monitorización (para avanzar en la monitorización). En esta fase:

5a) Decidir qué medir y qué observar; el evaluador debe buscar y localizar instrumentos ya existentes en lugar de buscar la construcción de nuevos y costosos instrumentos específicos para objeto de evaluación. Esto no quiere decir que a cada caso no se puedan aplicar instrumentos con diversas modificaciones que ajusten esos mecanismos a cada programa o evaluación (las modificaciones se dejan a criterio del evaluador). La ampliación de objetos de evaluación (organizaciones completas, por ejemplo) y ligar la metodología evaluativa a las técnicas de investigación social, amplía las posibilidades, como creo mostrar con este diseño evaluativo y de investigación.

5c) Una vez elegidos o construidos los instrumentos para valorar la aplicación y los resultados, teniendo presente la tabulación sistemática de los datos en forma de resumen -sólo así se hace más accesible y sencilla la posterior tarea de evaluación-. Los datos cualitativos también exigen sistematización para el contraste de los datos con los criterios evaluativos.

FASE C: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:



1 Construir o utilizar instrumentos; una buena tabla de adquisición de instrumentos puede ser aquella que recoja, a modo de guía o ejemplo:

Descripción de la técnica de recogida de datos o el nombre del instrumento	Dónde desarrollarlo o utilizarlo	Miembros responsables del desarrollo y la ordenación	Fechas de recogida	Datos que los instrumentos deben producir

2 Establecer fechas límite para la recogida de datos; la tabla completada en el paso anterior es útil para conservar la secuencia de actividades de recogida de información y asegura la conclusión en el tiempo previsto. Se trata a, grandes rasgos, de elaborar un calendario o cronograma asignando responsabilidades y completándolas en cada plazo, para cada fase de utilización del instrumento:

TABLA DE RECOGIDA DE DATOS

Procedimiento o instrumento de recogida de datos	Plazo de recepción o desarrollo	Persona/as responsa-ble/es de la recogida de datos	Entrena-miento requerido	Fechas de entrenamiento o capacitación	Fechas de la recogida de datos y seguimien-to	Plazo para recibir los datos	Plazo de anotación y codifica-ción

3 Determinar las expectativas para interpretar los datos; las preguntas sobre la implementación que deben plantearse casi automáticamente son: ¿qué variaciones respecto al plan previsto van a ser aceptadas?, ¿qué componentes del programa han de implementarse exactamente como se planeó? ¿Cuánto lapso de tiempo es aceptable en la célula del programa?, ¿cuál es el nivel mínimo aceptable de satisfacción con los procesos del programa -qué porcentaje mínimo de participantes deben resultar satisfechos por los componentes o aspectos del programa?, ¿qué puntuaciones indicarán el éxito de la aplicación del programa?, ¿qué puntuación de las distribuciones indicará si la aplicación ha sido satisfactoria o insatisfactoria? Y si se está realizando

comparación de tests ¿cuánta diferencia entre el programa y los grupos de control se asume antes de aceptar el programa como exitoso?. Para responder a todo este tipo de preguntas es necesario acudir a medidas y tests.

4 Asegurarse de que el plan de recogida de datos se está implementando correctamente; durante la monitorización del programa se ha de prestar una atención especial a un gran número de tareas o detalles que aseguren la calidad y oportunidad de la evaluación. Ese número de tareas incluye, -la selección de la muestra, -el acceso a lugares e informantes, -los instrumentos conseguidos, -la recogida de datos y la devolución de los datos -de la información- a las partes interesadas -esta es otro de los rasgos que caracterizan a la investigación social de segundo orden-.

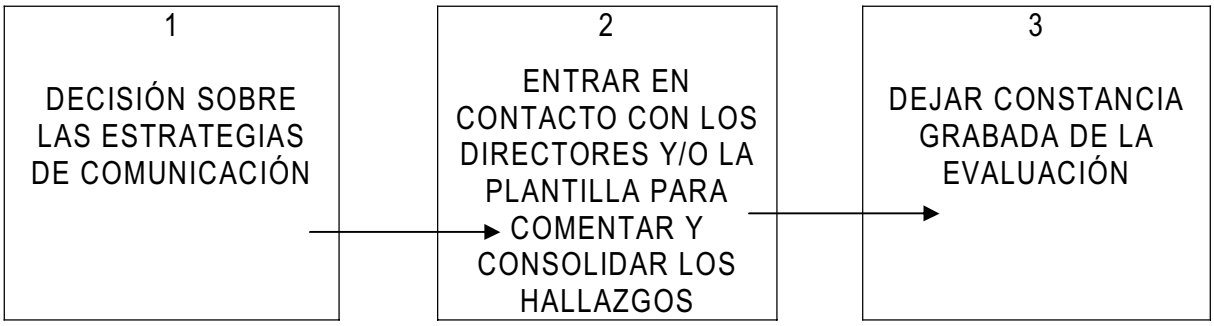
Después de analizar los datos y de realizar el informe, el proceso de recogida de datos se recicla, requiere de la selección de nuevos lugares, casos o informantes que confirmen, refuten o completen los hallazgos anteriores. Si se están utilizando métodos cualitativos, el proceso mismo de recogida de datos será más interactivo, por ejemplo al establecer entrevistas u observación revela la necesidad de realizar observaciones adicionales o buscar las perspectivas de informantes adicionales.

5 Análisis de datos con vistas a la mejora del programa. Para la monitorización se acumula gran cantidad y variedad de información cuantitativa y cualitativa, especialmente en los casos en que se cuenta con un grupo de control se puede contar con una batería de medidas analizables con técnicas estadísticas estandarizadas. La manera más recomendable de sintetizar y dar sentido a la información que resulta es: -construir gráficos de resultados con los datos de diversas fuentes, -extraer los tests de significación de las diferencias entre grupos o en un mismo grupo con mediciones pre y postest, -calcular correlaciones que muestren relaciones significativas, -recoger índices de validez interna y -conducir análisis cualitativos.

Para describir la implementación y el proceso de desarrollo del programa se precisa de las capacidades y actitudes de varios participantes y comprobar si el programa está cumpliendo los plazos de tiempo previstos.

Para completar los análisis estadísticos y concluir si el programa ha cumplido con cada uno de sus objetivos se debe examinar, la actuación o desarrollo de los participantes, las actitudes de los participantes acerca de los componentes del programa y los componentes de la implementación.

FASE D: INFORME SOBRE LOS HALLAZGOS:



1 Decidir sobre las estrategias de comunicación de los hallazgos; se refiere a la manera de informar a y comunicar con los usuarios, las estrategias y cómo se van a implementar. Hay que tener presente que uno de los objetivos es ayudar a los programadores a mejorar el programa, por tanto, cuanto más interactivas sean las estrategias de comunicación, mucho mejor se cumplirá este objetivo.

Las estrategias posibles son: -comunicaciones informales (conversaciones), -presentación y encuentros regulares con la plantilla, -reuniones informales para discutir sobre los hallazgos, -informes formales escritos, -memorias, -hojas informativas, -correo electrónico y -otros vehículos de comunicación.

2 Reunirse con los directores del programa y / o la plantilla para comentar y consolidar los hallazgos[4]. En una discusión sobre los hallazgos quien los presenta debe revelar cómo ha operado el programa, si ha sido implementado tal y como se planeó, las potencialidades y debilidades del programa, los factores ajenos al programa que han influido en él, los problemas clave que han ocurrido o que pueden anticiparse, la adecuación o no de profundizar en el programa a la vista de los posibles resultados o la efectividad diferencial del programa bajo condiciones particulares o con individuos particulares, en otras palabras, si los resultados del programa están siendo influidos o no por un pequeño número de casos extremos.

Con los resultados de la evaluación bajo el brazo, el evaluador debe establecer sus recomendaciones a los planificadores: -en que dirección puede modificarse el programa en sentido amplio (plantilla, apoyo, acuerdos administrativos), -cuáles son las implicaciones para posteriores actividades de evaluación, etc. El evaluador debe estar preparado ante las posibles reacciones de desprecio por parte de los planificadores que consideren que la evaluación está poniendo en duda sus capacidades para aplicar de forma exitosa un programa.

3 Dejar constancia grabada de la evaluación; la utilización de los hallazgos para mejorar el programa dependerá de cómo se hayan desarrollado las estrategias de comunicación interactivas; en cualquier caso, a la hora de escribir el informe con los hallazgos de la evaluación, si el evaluador ha realizado un buen trabajo de comunicación, nada de lo que se comunique en él a los usuarios del programa les pillará de nuevo -les cogerá de sorpresa-.

[4] La agenda de este tipo de reuniones no debe apenas diferir de ésta: una introducción en la que se revisen brevemente las propuestas de la evaluación, los asuntos o interrogantes a comentar y la fuente de datos sobre los que se va a discutir; la presentación de resultados comentando con los usuarios los datos recogidos sobre cada uno de los asuntos o cuestiones anteriores, presentando la información de forma breve, rápida y viva; después exponer los datos cuantitativos o cualitativos en claros gráficos, tablas o en forma de anécdotas, cuotas típicas... respectivamente, con el objetivo de acercar con claridad los hallazgos.

b) Guía paso a paso para planear una evaluación sumativa

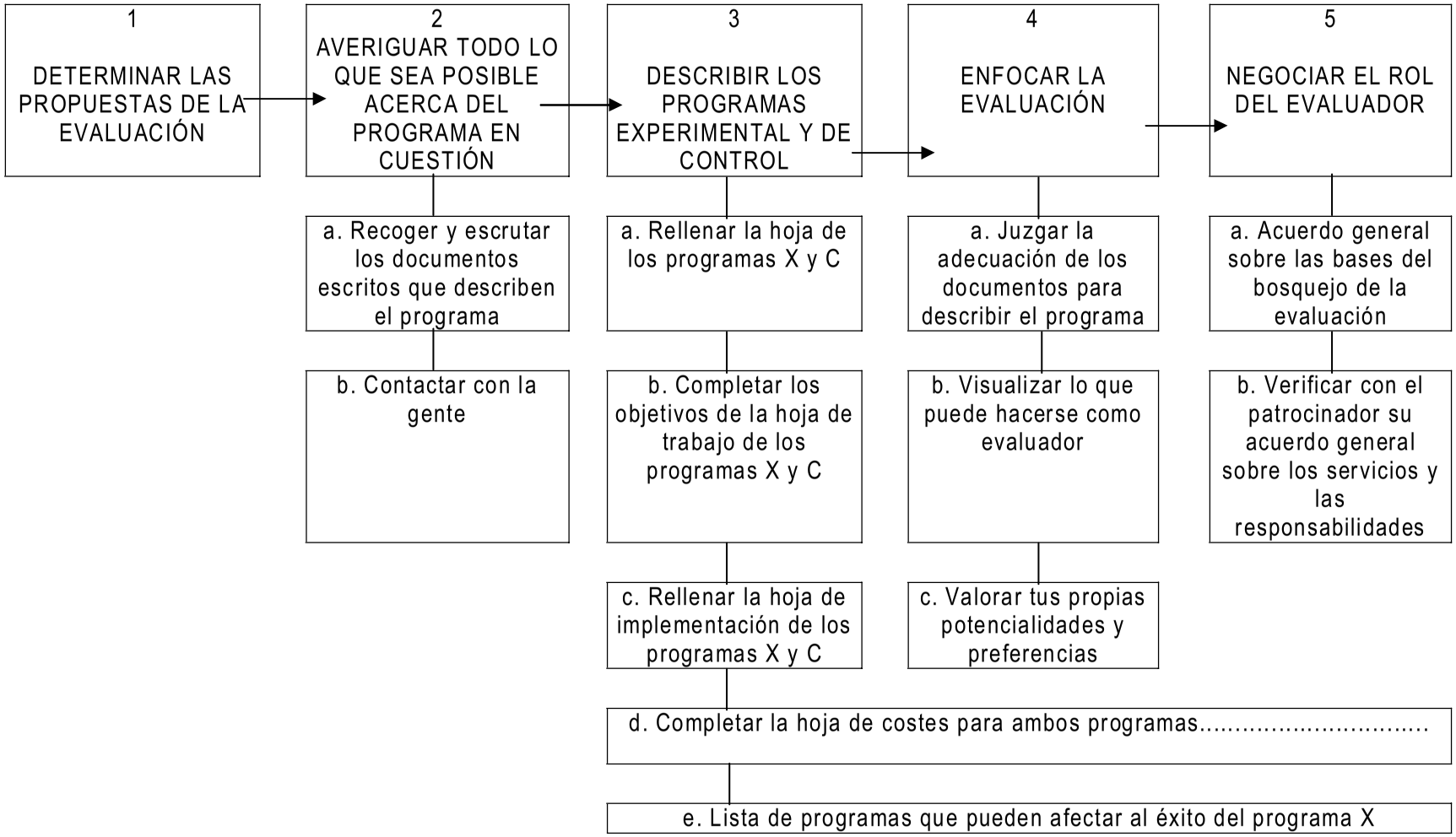
No está de más recordar que el evaluador sumativo tiene la responsabilidad de producir una descripción ajustada del programa -completada con medidas y sus efectos- que resuma tanto lo que ha ocurrido durante un determinado período de tiempo como en qué se ha tenido éxito respecto a los objetivos iniciales. Los resultados de una evaluación sumativa suelen ser recogidos en un informe escrito, cuyas propuestas más importantes recogerán con gran probabilidad:

- valorar a los políticos, a los productores -financiación-, directores, etc, así como los impactos de sus programas o de sus políticas;
- documentar los servicios considerados cara a la agencia que los financia;
- asegurar que quedará constancia grabada del programa;
- hacer las veces de documento de la planificación para la gente que quiere duplicar el programa o adaptarlo a otra forma de establecimiento;
- ayudar a los legisladores y a otros políticos a tomar decisiones sobre la continuidad del programa, su expansión y futuros objetivos.

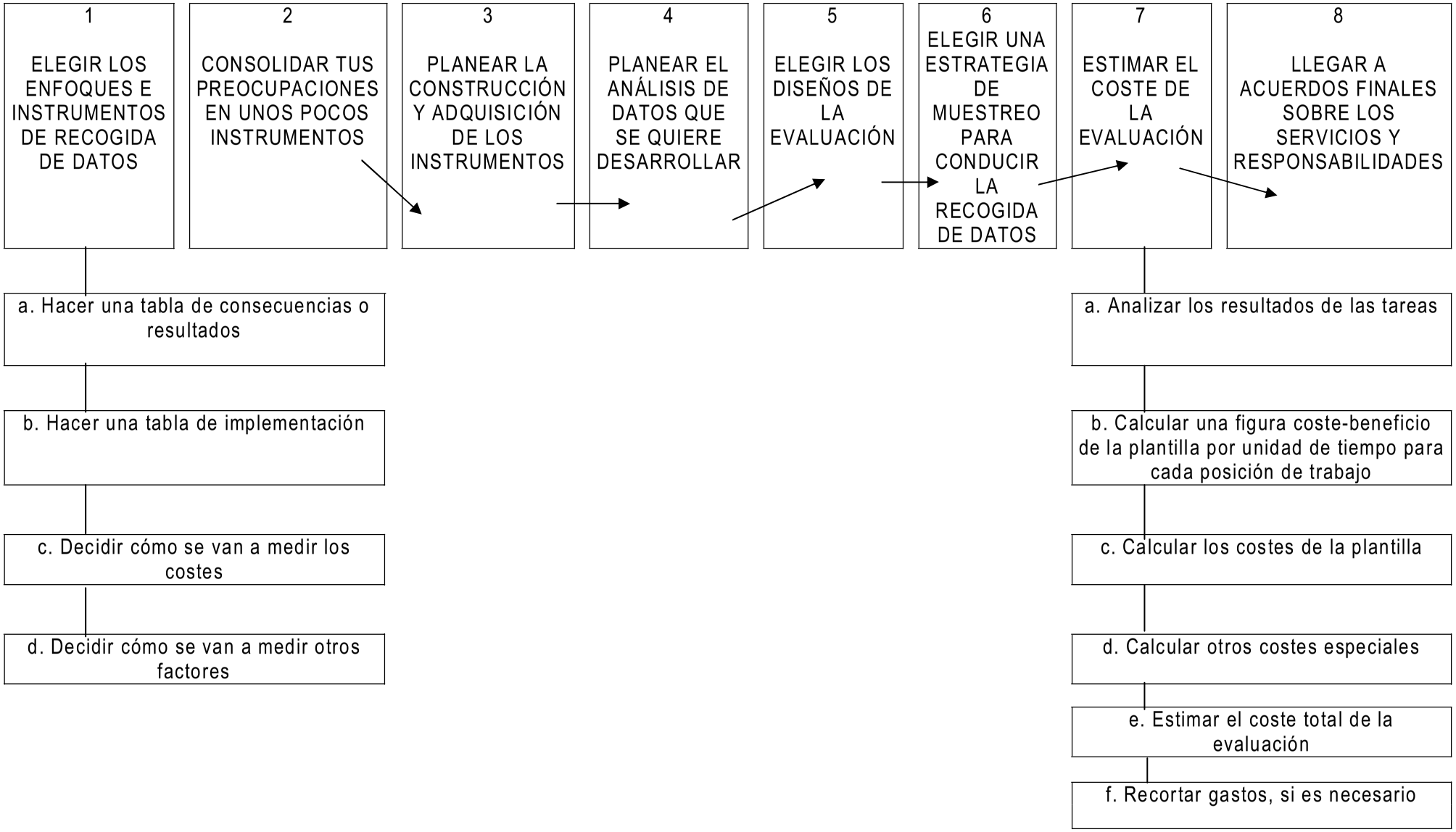
En general, una evaluación sumativa incluye las tareas que se van a recoger en las cuatro fases descritas con Herman.

Los actores que son relevantes para la evaluación (de un programa, en el caso de la sistematización de Herman et alter) son exactamente los mismos que en el caso de una evaluación formativa.

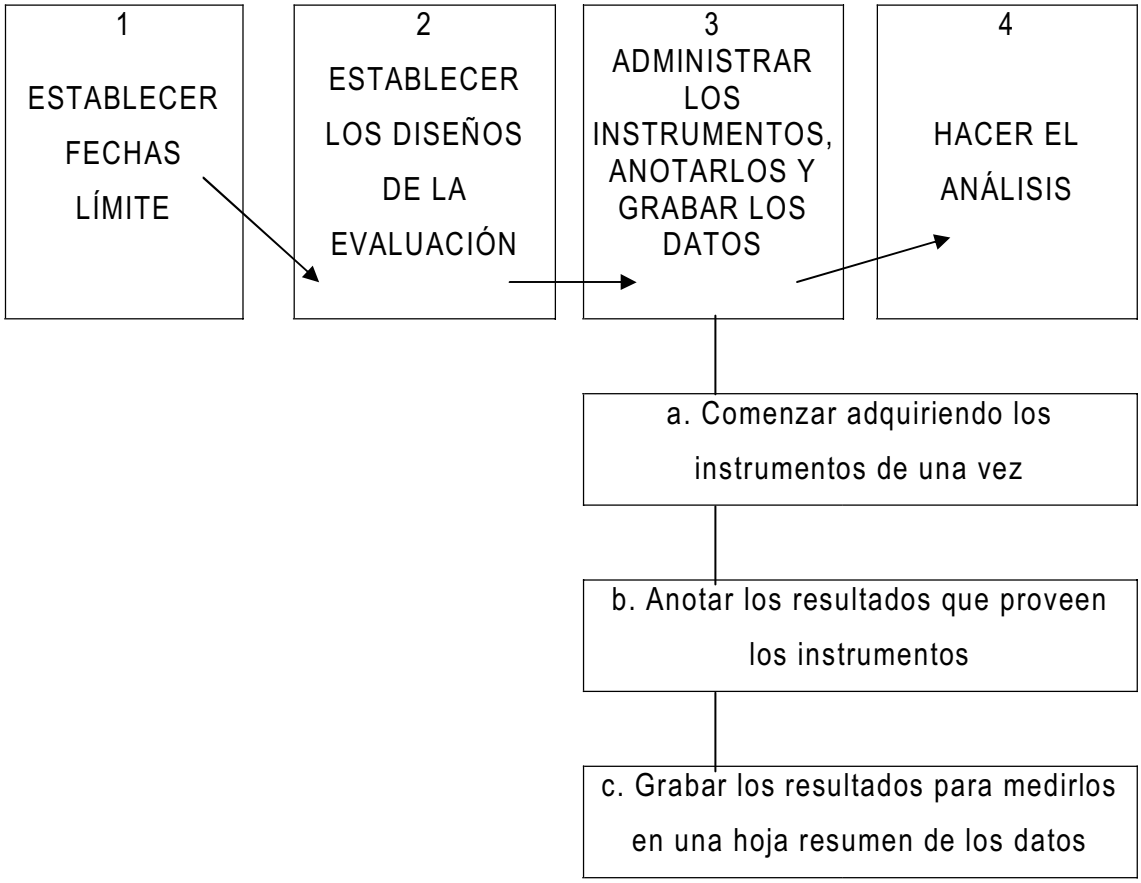
FASE A: ESTABLECER LOS LÍMITES DE LA EVALUACIÓN:



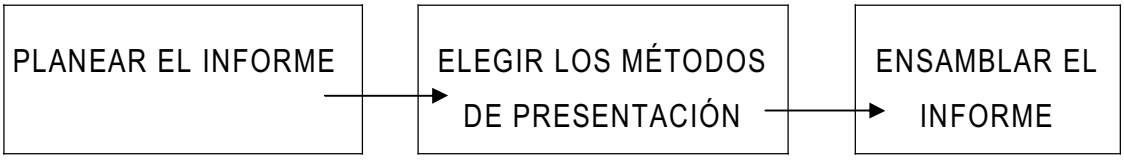
FASE B: SELECCIONAR LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN APROPIADOS:



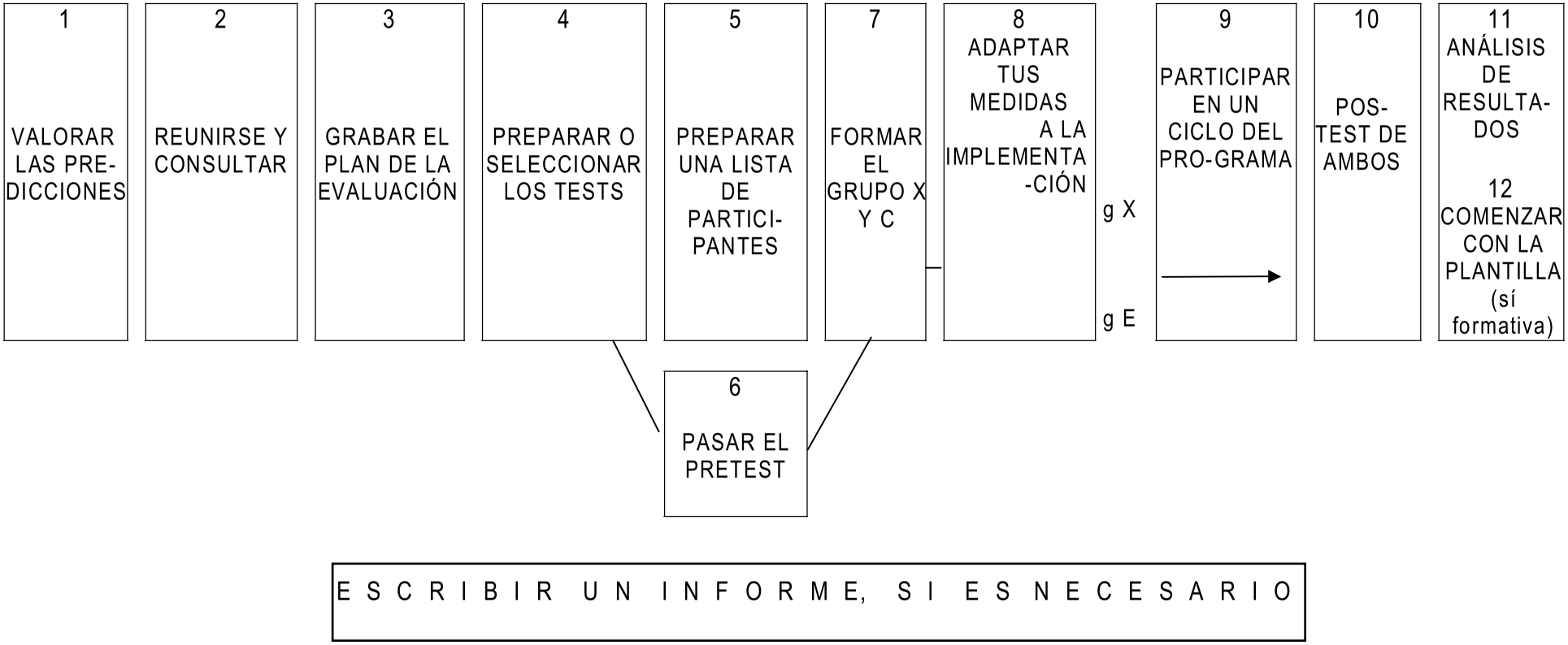
FASE C: RECOGER Y ANALIZAR LA INFORMACIÓN:



FASE D: INFORME SOBRE LOS HALLAZGOS:



c) Guía paso a paso para conducir un pequeño experimento evaluativo (evaluación a pequeña escala)



Se han descrito los pasos sucesivos para desempeñar con rigor una evaluación formativa, sumativa, un pequeño experimento evaluativo, respectivamente, con el horizonte del programa como objeto de evaluación. Probablemente el aspecto formal más importante de una evaluación lo constituya el informe final de la evaluación, hasta el punto de que una buena evaluación puede pasar totalmente desapercibida o ser entendida como mediocre si el informe no es lo suficientemente explícito y no cumple con una serie de requisitos que aquellos que se dedican habitualmente a labores evaluativas aceptan por convención. El informe, integrado en contextos de devolución participativa de información, desarrolla las potencialidades de circulación y utilización de la información para retroalimentar procesos.

4B) METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN (SELECCIÓN DE DISEÑOS)

a) Diseños evaluativos cuantitativos.-

a1) perspectiva experimental[1]

Se introduce aquí elementos de cualquier diseño, aunque sólo sea por una cuestión de acuerdo procedimental y terminológico, porque estos términos se van a utilizar con frecuencia a partir de ahora y además son muy importantes por sí mismos en la investigación evaluativa, particularmente en uno de los ejemplos evaluativos, concretamente un diseño cuasi-experimental para evaluar los efectos de una pequeña intervención psicosocial con mujeres que trabajan en economía informal. A esta perspectiva responde el cuadro “elementos del diseño”.

[1]ALVIRA MARTÍN, F. (1985) 133-135 y ALVIRA, F. (1991) 65-67.

E L E M E N T O S D E L D I S E Ñ O[2] [3]

GRUPO EXPERIMENTAL (E-G): grupo que recibe el programa que se evalúa; vigilar la calidad de su implementación (test de efectividad)

Fechas de las mediciones:

PRETEST: mediciones realizadas principalmente antes de la aplicación de un programa o de la realización de un experimento. Mide actitudes, desarrollo de procesos o capacidades **Es adecuado utilizarlos para**:

- seleccionar personas para el programa y testar presupuestos hechos durante la planificación y para comprobar que las acciones se han dirigido a las personas para las que fueron pensados
- asegurarse de que los grupos son comparables sin acudir a la aleatorización (es imprescindible en el caso de grupos de control no aleatorizados-; permite conocer las ventajas durante la aplicación del programa mismo y hasta dónde se puede llegar partiendo de donde se ha partido;
- aumentar la sensitividad de los test al programa o cuando se sospecha que los resultados no son suficientemente discriminatorios -no se distingue si los efectos son debidos o no al programa-. Cuanto más potente sea el diseño mayor sensitividad.

Su utilización no es aconsejable cuando:

- se sospeche que va a alterar posteriores mediciones
- el programa ya está en marcha
- los costes temporales y monetarios sean excesivos (hacerlo carece claramente de sentido)

MEDIO-TEST ("mid-test"): medición durante la aplicación del programa; especialmente cuando se carece de grupo de control, para concentrarse en el examen del progreso del programa evaluado.

POSTEST: mediciones realizadas principalmente al final de la aplicación de un programa o la realización de un experimento. Es la variable dependiente y sus resultados dependen, al menos en parte, de lo que haya sucedido en el programa.

TESTS DE "SERIES TEMPORALES": un test de series temporales -intervalos equiespaciados- después del programa puede verificar los efectos a largo plazo y detectar si los beneficios del programa son duraderos o simplemente transitorios. Estos tests administrados sistemáticamente antes de que el programa comience a funcionar puede eliminar la necesidad de introducir un grupo de control, además permite extrapolar cuáles van a ser los efectos a largo plazo sobre esa población y sobre poblaciones similares si las cosas no sufren grandes perturbaciones.

[2] FITZ-GIBBON, C.T. & MORRIS, L.L. (1987') 25-51.
[3] ALVIRA, F. (1991) 64-68.

GRUPO DE CONTROL (C-G): grupo de comparación -que no recibe el programa- con el grupo experimental. Lo forman personas lo más similares posible a las que forman el grupo experimental que se someten a medición en el mismo período temporal. No se aplica el programa experimental, pero esto no significa en no se le aplique ningún programa. Mostrará diversas variedades dependiendo de las circunstancias específicas -características de la población blanco o del programa que se aplica-.

La situación ideal es que el E-G y el C-G tengan características parecidas (idénticas a ser posible respecto a edad, sexo, coeficiente de inteligencia verbal, actitud no verbal, memoria, conocimiento de habilidades básicas, perseverancia, actitud hacia su empleo o actividad,, voluntad de cooperación...) **Su uso se justifica por que permite conseguir la información más adecuada para la toma de decisiones**, **además permite concluir si la aplicación de determinado programa es mejor o no que la aplicación de ningún programa.**

GRUPO DE CONTROL EQUIVALENTE O EXACTO ("true"): grupo formado por asignación aleatoria (aleatorización = forma de hacer equivalente el grupo de control). Con un grupo de control bien aleatorizado se obtiene la seguridad de que los resultados del diseño no se deberán a otra causa que a las diferencias en los tratos dados al grupo experimental y al de control. La aleatorización elimina explicaciones alternativas al comparar programas y permite apreciar factores que influyen en los resultados y que no estaban siendo tenidos en cuenta. Si esto fuese poco, permite la comparación de sucesivos programas y una interpretación adecuada de los tests estadísticos. Únicamente es efectiva cuando los grupos son suficientemente grandes. La mayor credibilidad del programa y del informe evaluativo se obtiene con un diseño muestral siguiendo un muestreo aleatorio simple (m.a.s.).

Para salvar las previsibles objeciones a la validez de los grupos de control equivalentes se prevén las siguientes estrategias:
a) Estrategia de dos nuevos programas: para comparar la efectividad de los programas; b) Estrategia del grupo de control límite. Permite identificar qué personas están realmente más necesitadas; c) Estrategia de dar la vuelta: aplicar primero el programa al grupo de control y después al experimental; d) Estrategia del programa retardado: retardar la aplicación del programa a un grupo de personas seleccionadas aleatoriamente; e) Estrategia de la evaluación retardada: una vez que el programa está operando y es demasiado tarde para establecer un grupo de control equivalente, emplear otro con menor credibilidad y aprender de los errores para un mejor diseño en posteriores programas.

GRUPO DE CONTROL EQUIVALENTE (NO ALEATORIZADOS o grupos de control): grupos no formados por asignación aleatoria. Cuando ésta es imposible se busca un grupo lo más parecido posible al experimental para ser utilizado como grupo de comparación. Es especialmente útil para valorar los efectos de un programa cuando no es posible formar un grupo de control aleatorizado, permitiendo comparar la calidad de los progresos de un programa respecto a otros; eso sí, teniendo presentes estas tres premisas:

1) la selección puede ser lo más parecida posible a la realmente aleatoria; 2) deben calcularse los principales test -los mismos que en los diseños con grupos de control equivalentes- para establecer comparaciones; 3) preparar documentalmente las similitudes y diferencias entre los grupos experimentales y los de control.

La lógica de cada uno de los diseños que aparecen en la tabla -y otros que por sus rasgos no encajaban en las categorías- se recoge en el anexo metodológico, indicando aquellos casos en que son especialmente recomendables, porque uno de los diseños evaluativos trabajados tiene mucho que ver con la perspectiva experimental en evaluación. Para garantizar esa brevedad se va a partir de la nomenclatura estándar empleada habitualmente en los diseños experimentales:

"R" = *asignación aleatoria // "-----" asignación no-aleatoria //*
"O" medida de algún tipo de Observación // "X" programa Experimental evaluado //

a1.1) *Diseño con grupo de control equivalente pretest y postest.-*

Se producen observaciones antes y después de la aplicación del programa-intervención sobre dos grupos aleatoriamente formados; al experimental se la aplica el programa y al de control no, para comparar los efectos:

	T I E M P O			
		1 (PRE)		2 (POST)
GRUPO EXPERIMENTAL	R	O	X	O
GRUPO DE CONTROL	R	O		O

El pretest muestra el grado de equivalencia entre los grupos; este diseño, bien aplicado, permite llegar a conclusiones apoyadas en test estadísticos muy potentes.

A1.2) *Diseño con grupo de control equivalente únicamente postest:*

Es idéntico al anterior excepto en que no se realiza pretest y es compatible con él (con a1.1). Suele emplearse para medir actitudes. Permite decidir las características del postest en el último momento.

	T I E M P O			
		1 (PRE)		2 (POST)
GRUPO EXPERIMENTAL	R		X	O
GRUPO DE CONTROL	R			O

a1.3) *Diseño con grupo de control no-equivalente pretest y postest*

Permite comparar distintos programas en términos de un indicador común. Es idéntico a a1.1) excepto en que el grupo de control no se asigna aleatoriamente. Es especialmente en el caso de la evaluación educativa por la utilidad comparativa de las puntuaciones pretest.

	T I E M P O		
	1 (PRE)		2 (POST)
GRUPO EXPERIMENTAL	O	X	O
GRUPO DE CONTROL	O		O

a2) Diseños cuasi-experimentales[4]

En este tipo de diseños los grupos no son equivalentes, no han sido formados por aleatorización ni por ninguna otra forma de control y existen posibles variables extrañas que disminuyen la seguridad de la relación entre las variables estudiadas. Campbell y Stanley[5] consideran estas investigaciones próximas a las experimentales pero sin llegar a serlo. La diferencia fundamental se encuentra en que en la cuasi-experimental -como ya se ha avanzado- los sujetos no pueden ser asignados aleatoriamente a las condiciones experimentales, ya sea porque el investigador no puede elegir libremente los niveles o los valores de las variables independientes, ya sea porque las características del contexto del estudio no permiten dicha aleatorización.

La variedad de diseños cuasi-experimentales se establece en función de su mayor o menor control sobre las amenazas a la validez interna (Cook y Campbell[6]):

[4]VV.AA. [EQUIPO DOCENTE METODOLOGÍA Y TEORÍA DE LA PSICOLOGÍA UNED) (1994) 2ª parte, 41-61.
[5]CAMPBELL, R.L. & STANLEY, J.C. (1966).
[6]COOK, T.S., & CAMPBELL, D.T. (1979).

a2.1) *Diseños preexperimentales*.

Se caracterizan por la falta de control del investigador sobre la variable independiente y las variables perturbadoras, por eso se encuentran afectados por casi todas las amenazas a la validez interna; se hace difícil atribuir a la variable independiente los cambios en la variable dependiente. Sus resultados apenas van a ser interpretables pues no se pueden extraer inferencias causales razonables;

a2.1.1) Diseño preexperimental sólo postest con grupos no equivalentes:

X O
O

a2.1.2) Diseño preexperimental con pretest y postest:

O_1 X O_2

a2.2) *Diseños de grupo de control no equivalente.*

Utilizan grupo inicialmente no equivalentes debido a que el investigador toma grupos que ya están constituidos de forma natural. Respecto a a2.1) aumenta la posibilidad de establecer relaciones causales y de interpretar correctamente los resultados;

a2.2.1) Diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente, con pretest y postest:

O_1	X	O_2
----	----	----
O_1		O_2

a2.2.2) Diseño cuasi-experimental de eliminación de tratamiento, con pretest-postest:

O_1 X O_2 O_3 $\overline{X}$ O_4

a2.2.3) Diseño de tratamiento repetido:

O_1 X O_2 $\overline{X}$ O_3 X O_4

a2.2.4) Diseño cuasi-experimental de tratamiento invertido con grupo de control no equivalente y con pretest y postest:

O_1	X +	O_2
----	--- --	----
O_1	X -	O_2

a2.2.5) Diseño de cohortes:

O_1

X O_1

a2.3) *Diseños de series temporales*[7]**.**

Son especialmente adecuados en programas-intervenciones de alcance completo en los que es difícil encontrar un grupo de control que no haya estado sometido a tratamiento. Eso sí, requiere de un gran número de mediciones:

a2.3.1) *Diseño de series temporales con grupo único.*

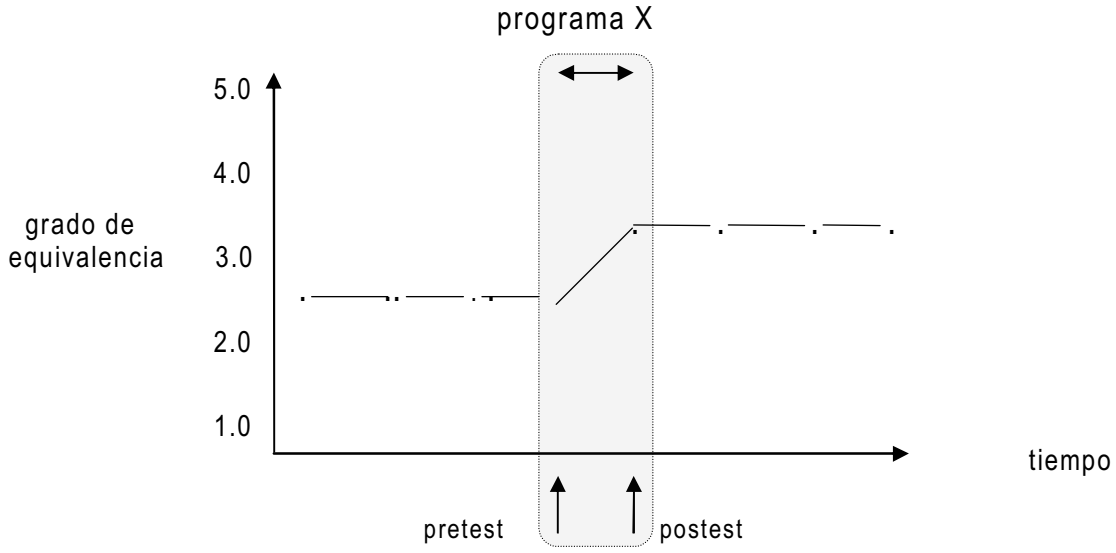
Se efectúa la misma medición sobre el mismo grupo de gente a intervalos regulares de tiempo durante varias veces antes y después del programa. En el caso de que se produzcan cambios habrá que discernir si estos tienen o no la causa en la introducción del programa.

	T I E M P O						
	1	2	3		4	5	6
GRUPO EXPERIMENTAL	O	O	O	X	O	O	O

Las mediciones en las distintas observaciones se van anotando en un eje cartesiano con el grado de equivalencia (o de diferencia) entre las mediciones pretest y postest en las ordenadas y el tiempo en las abscisas. A partir de una buena representación gráfica y la experiencia interpretativa de muchos caso anteriores puede establecerse una interpretación fiable sobre los efectos y si estos son atribuibles al programa. Para interpretar que el programa tiene efecto las mediciones han de seguir una serie sin variaciones en la que se ha realizado el pretest, y a raíz de la aplicación del programa se produce una variación significativa en las mediciones hasta que

[7]MANDELL, M.B. (1989) 186-187.

vuelven a estabilizarse las puntuaciones pero a un nivel distinto (superior o inferior) a los que aparecían antes de la aplicación del programa:



a2.3.1) presenta dos variaciones:

-series temporales longitudinales: se apoya en mediciones extraídas del mismo grupo de gente en distintos momentos;

-series temporales con grupos sucesivos: se somete a medición la misma categoría de gente cada vez (en lugar de a las mismas personas una y otra vez).

a2.3.2) *Diseño de series temporales con grupo de control no equivalente.*

Es un diseño similar al anterior excepto en que se introduce un grupo de control no equivalente (no aleatorizado); eso aumenta la fortaleza del diseño. Si existe algún efecto externo sin relación alguna con el programa afectará de igual manera al grupo experimental y al grupo de control, por lo que será fácilmente detectable la ausencia de responsabilidad del programa sobre esos efectos.

	T I E M P O						
	1	2	3		4	5	6
GRUPO EXPERIMENTAL	O	O	O	X	O	O	O
GRUPO DE CONTROL NO-EQUIVALENTE	O	O	O		O	O	O

a2.3.3) *Diseño de series temporales ininterrumpidas*.

Implica mediciones repetidas de los efectos o consecuencias antes y después de la intervención. Se aumenta. Se gana en validez interna construyendo grupos de control lo más equivalentes posibles y tomando mediciones antes y después de la intervención. Cuanto mayor número de mediciones se produzcan antes y después de la intervención mayor será la validez interna del diseño.

No obstante, todos los diseños de series temporales plantean problemas comunes:

- la Historia (tendencia secular) puede no estar controlada si el número de puntos de los que se dispone no es de 50 antes y 50 después;
- muchas tendencias siguen patrones cíclicos o estacionales (dificultad para atribuir causalidad a los efectos);
- el cambio de procedimientos (de instrumentos de medida) impide la interpretación;

a3) Diseños correlacionales u observacionales[8]

El investigador se limita a observar o registrar lo que sucede en una situación natural, no introduce ninguna variación para comprobar los efectos del programa sobre los sujetos ni asigna aleatoriamente los sujetos del estudio a grupos distintos. En general, la existencia de una relación entre dos variables vendrá expresada por medio

[8]MORALES DOMÍNGUEZ, J.F. (1984) 11-28 vol. II.

de una "correlación", término que alude más bien al hecho de que los estudios no experimentales han de limitarse al establecimiento de las relaciones entre variables sin poder llegar nunca a una interpretación unívoca de la misma.

Podemos permitirnos incluir muchas de las técnicas con mayor aplicabilidad cuantitativa en investigación social[9] en esta categoría de correlacionales. En cualquier caso la primera premisa de partida es *correlación no es causación*.

De hecho, mostrar pruebas de un cambio en la población diana que coincide con la aplicación del programa-intervención, no es prueba suficiente para que éste o ésta sea el responsable de ese cambio; y a la inversa, las pruebas de que no existen diferencias o de que no ha habido cambio no son suficientes para demostrar que la intervención no ha tenido efecto. En ninguno de los dos casos se está en disposición de establecer relaciones causales.

La utilización de las técnicas matemáticas y estadísticas es sin duda útil para la investigación evaluativa. No es este el soporte adecuado para tocar en detalle los pormenores matemáticos y metodológicos de estas técnicas, dadas las estrategias investigadoras y los diseños evaluativos propuestos. En cualquier manual de investigación aplicada a las ciencias sociales (García Ferrando, Sierra Bravo, Bisquerra Alzina, o en el propio libro de Fitz-Gibbon & Morris...) puede encontrarse toda esa información, que, por otra parte, se supone conocida por cualquier persona interesada en la investigación social; cualquiera de estas personas advertirá el papel que en la investigación evaluativa desempeñan técnicas como: *coeficientes de correlación, *regresión y predicción, *procedimientos para testar diferencias entre correlaciones, *tests más usuales de significación estadística, *medición de la fiabilidad entre índices, *utilidad de los procedimientos estadísticos en el desarrollo de instrumentos de medida, * desarrollo de escalas de actitud fiables, *análisis agregados de variables, *o meta-análisis evaluativos para sintetizar los hallazgos de la evaluación, * análisis de varianza (ANOVA), (Fitz-Gibbon & Morris, 1987b: 132), entre otras.

[9]FITZ-GIBBON, C.T. & MORRIS, L.L. (1987') 9-142.

a4) Diseño antes y después (*before-and-after desing*)

Permite comparar los resultados de un programa para preestablecer criterios. Su mayor handicap es que no deja la posibilidad de separar los efectos de la intervención a causa de otros factores extraños:

	T I E M P O		
	1 (PRE)		2 (POST)
GRUPO EXPERIMENTAL	O	X	O

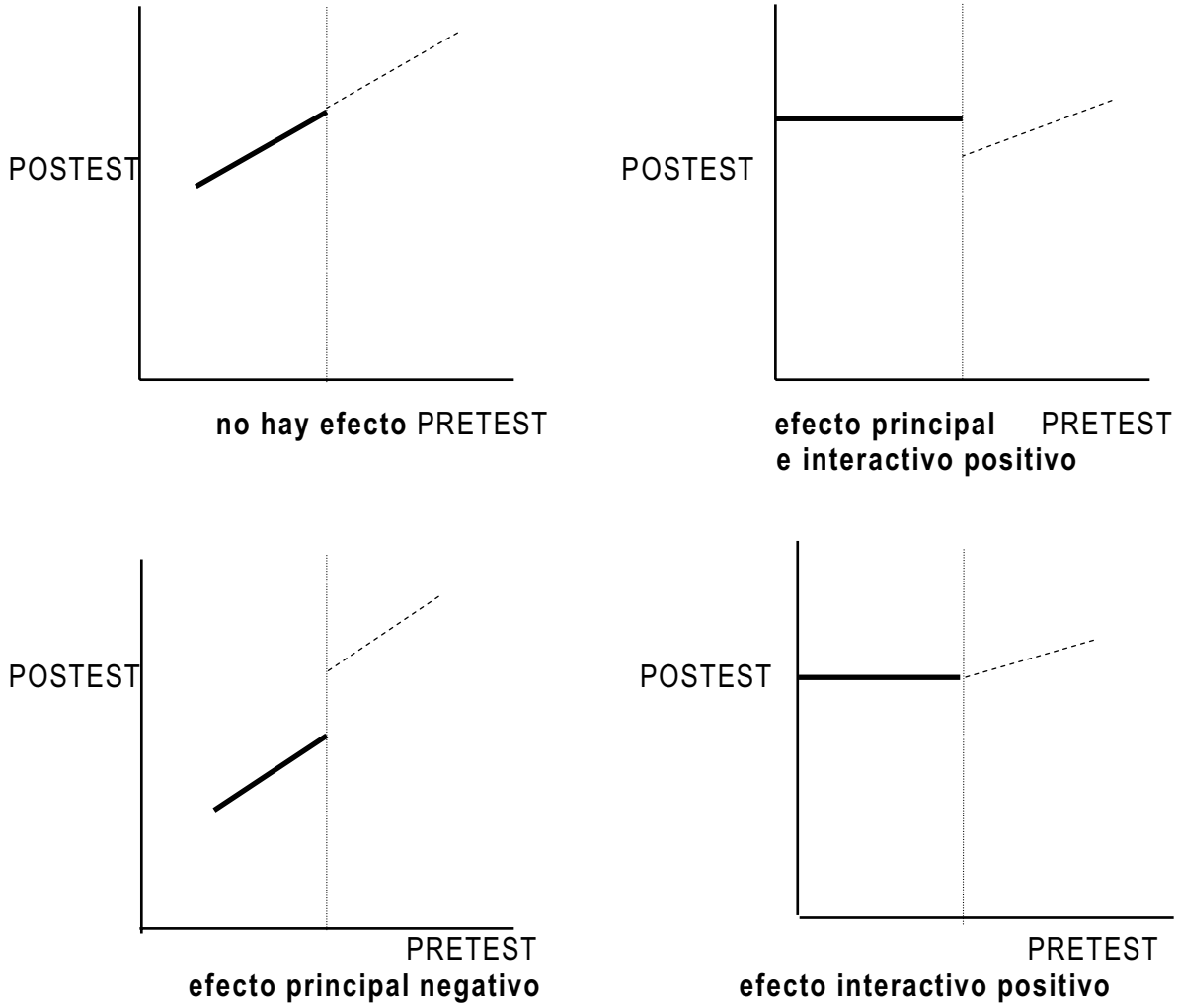
Una modalidad de a4) la constituye el *diseño antes y después retrospectivo*, que se basa en la reconstrucción retrospectiva del estado de los sujetos antes de la intervención y en las medidas de la intervención. Su utilidad es muy discutible.

a5) Diseño de discontinuidad en la regresión[10]

Se caracteriza por ser uno de los diseños más potentes, pero exige que los programas tengan un procedimiento fijo, claro y preciso de selección. Puede ser enmarcado en la clasificación de diseños cuasi-experimentales con pretest-postest y grupo de control-comparación. Se requiere además de una medición de la variable de formación de los grupos que hace que unos grupos reciban el programa y otros no. La asignación se realiza por mérito o por demérito. Exige una variable continua como forma de asignar (para que pueda establecerse un punto de corte). La lógica de comparación trata de apreciar si la relación *pre-post* observada en el grupo que recibe el programa es la misma o se diferencia de la encontrada en el grupo que no recibe el programa. ¿Por qué se llama "diseño de discontinuidad en la regresión? Si se establece un punto de corte entre el postets y el pretest lo que se representa sobre los ejes cartesianos es una nube de puntos para cada una de esas medidas. El paso siguiente

[10]ALVIRA, F. (1991) 67-71.

es calcular y trazar la recta de regresión tanto del grupo experimental como del grupo de control. Así se está en disposición de comparar ambas rectas de regresión y de concluir si el programa tiene o no los efectos deseados. Gráficamente los resultados de la comparación pueden ser:



La comparación ha de hacerse extensiva a las categorías grupo experimental-grupo de control.

Como presupuestos de los diseños de discontinuidad en la regresión cabe citar:

- una vez establecido el punto de corte en la variable continua es inamovible (muy importante para delimitar que gente requiere realmente de la aplicación del programa); si no se cumple esta regla estamos ante *diseños difusos* que introducen sesgos en la interpretación de los efectos;
- la especificación del modelo analítico pretest/postests ha de ser la adecuada a la realidad;
- asegurarse de que no existen otros efectos que en ausencia del programa darían lugar a una discontinuidad pretest/postest en el punto de corte; cualquier factor que afecte a las puntuaciones de un grupo y no del otro puede llevar a la interpretación errónea de un efecto.

Estos diseños se complican normalmente como consecuencia de:

- el pretest puede ser la misma medición que el postest o distinta, o bien una medida compuesta;
- algunas veces la asignación se realiza por encima de un valor;
- la relación pre-postest no tiene porque ser lineal;
- el diseño es útil tanto para la evaluación de resultados como para la evaluación de procesos una vez que el programa ya está en marcha;
- también aplicable cuando se poseen datos de archivo que suplen con suficiencia las mediciones pre-postest;

a6) Estudios de panel

Diseño también potente especialmente importante en la evaluación de programas de alcance completo, que se establecen durante largo tiempo y cubren 4/5 partes de la población elegible -del universo de interés-. Metodológicamente no difiere del diseño antes y después.

a7) Métodos de encuesta y diseño de cuestionarios[11]

La encuesta transversal resulta un diseño fácil y asequible; consiste en realizar una encuesta a muestras de la población de forma que una parte de ella haya recibido la intervención y otra no. Se obtienen de esta forma medidas en un momento dado. Es difícil plantear estos diseños con rigor así como excluir las interpretaciones

[11]HAWE, P., *et alter* (1993), cap. VII, 137-161.

alternativas. Tampoco voy a detenerme en la recensión exhaustiva de los métodos de muestreo y encuesta porque es algo muy común y conocido en investigación social; este grado de conocimiento y uso cotidiano no es óbice para que frecuentemente se cometan verdaderas atrocidades con este tipo de técnicas; el rigor ha de caracterizar toda una serie de operaciones: especificar operativamente las preguntas del cuestionario, elegir entre los distintos tipos de técnicas de muestreo según sus ventajas e inconvenientes (muestreo aleatorio simple, polietápico, por conglomerados), calcular el tiempo y los recursos necesarios para realizar la encuesta, adiestrar a los equipos, identificar los principales tipos de preguntas y las situaciones en que su uso es más apropiado, elegir de entre las distintas formas de recoger datos en función de sus ventajas e inconvenientes, mostrar destreza en el análisis de los resultados de la encuesta y en su presentación en un informe.

Otro punto que merece mención -y que es también la causa de que este tipo de diseño se presente inmediatamente antes de los diseños cualitativos es que el análisis de datos extraídos con este tipo de técnicas acoge tanto por supuesto datos cuantitativos (teniendo muy presente su escala de medición -criterio que constriñe y regula los análisis viables o no-), pero también la interpretación de datos cualitativos registrados en forma de videos, cassettes, apuntes o anotaciones, etc. Prueba de ello es que se ha convertido en práctica común llenar el informe con datos cuantitativos que se acompañan de observaciones de la investigación cualitativa. Si se contradicen no hay que forzar la situación sino reflejarlo en las conclusiones o replicar la evaluación. Ya he dicho que no voy a tratar en detalle el tema del muestreo pero eso sí remito al lector y me autoremito a la consulta de dos cuadernos que de forma directa, sencilla y práctica -el segundo de ellos- que nos sirven de forma detallada para conocer cómo se realizan de forma rigurosa los muestreos (su base teórica imprescindible y su aplicación práctica a ejemplos reales de muestreo[12]).

[12] Son: *Métodos de muestreo*, CIS, Cuadernos metodológicos, nº 1, Madrid, 1991 y *Métodos de muestreo. Casos prácticos*, CIS, Cuadernos metodológicos, nº 1, Madrid, 1993, ambos de Jacinto Rodríguez Osuna. Encontramos un ejemplo práctico de aplicación de la técnica del muestro en evaluación en un artículo de M. Alvaro Page[12]aplicado concretamente a las evaluaciones educativas y que profundiza en el método de muestreo utilizado comúnmente en diferentes instituciones internacionales especializadas en la evaluación educativa; en el artículo, se explica el procedimiento de definición de poblaciones, el efecto del diseño según el tipo de muestreo elegido (incluyendo la muestra total, una muestra de seguimiento y una muestra añadida) y los procedimientos de control de la probabilidad directamente proporcionales al tamaño del muestreo; en el caso práctico que se plantea la opción elegida es el muestreo por conglomerados con el centro educativo como unidad.

4B) METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN (DISEÑOS EVALUATIVOS CUALITATIVOS)

Introducción a los métodos cualitativos[1] en evaluación	
TRES TIPOS DE RECOGIDA DE DATOS	1) Entrevistas en profundidad, entrevistas no estructuradas: producen datos extraídos de citas directas de la gente sobre sus propias experiencias, sentimientos o conocimientos. 2) Observación directa: sus datos consisten en descripciones detalladas de las actividades del programa, de los comportamientos de los participantes, de las acciones de los planificadores y del rango completo de interacciones humanas que pueden producirse en las experiencias a que da lugar el programa. 3) Documentos escritos, incluyendo cuestionarios escritos con ítems no estructurados, diarios personales y programas grabados: extractos, citas o pasajes completos de grabaciones, correspondencia, informes y cuestionarios abiertos.
MODO DE PROCEDER	La materia prima inicial es la información descriptiva acerca de los programas y las partes interesadas. El evaluador realiza sus primeras observaciones de las actividades del programa incluso a través de la *observación participante* hablando con los participantes y con los planificadores sobre sus experiencias y percepciones; examina también grabaciones y documentos; los datos obtenidos de estas entrevistas, observaciones y documentos se organizan por temas principales, por categorías o por ejemplos de caso dependiendo del contenido del análisis.
INFORME "TIPO" EVALUACIÓN CUALITATIVA	Debe incluir: •descripciones detalladas de la implementación del programa; •análisis de sus principales procesos; •descripción de los diferentes tipos de participantes y de participación; •descripción de la forma en que el programa ha afectado a los participantes; •cambios observados, resultados e impactos; •análisis de las potencialidades y debilidades del programa percibidas por los entrevistados (participantes, planificadores, patrocinadores, informantes clave en la comunidad, etc). No hay excluir -incluso hay que buscar- la combinación de estas técnicas con las cuantitativas.
BASE DE LA TOMA DE DECISIONES	Influye en las estrategias y opciones de recogida de datos evaluativos: ¿para quién es la información o quién va a utilizar los hallazgos?, ¿qué tipo de información se necesita?, ¿cómo se va a usar la información?, ¿cuándo se necesita? y ¿cuáles son los recursos disponibles para conducir la evaluación? Las respuestas determinarán los tipos de datos apropiados. Desafío del evaluadors: conseguir la mejor información posible para quien la necesita (en muchos casos quienes toman las decisiones políticas). En evaluación las normas no son rígidas; el arte de la evaluación incluye crear un diseño para reunir la mejor información para una situación y un contexto político particulares.

[1]PATTON, M.Q. (1987) 7-163.

OPORTUNIDADES QUE OFRECEN ESTAS TÉCNICAS	Los métodos cualitativos permiten al evaluador estudiar problemas seleccionados, casos o eventos en **profundidad y detalle**; **los datos que se pueden recoger no están constreñidos ni limitados por categorías de análisis**. Los métodos cuantitativos ofrecen información estandarizada mientras los métodos cualitativos ofrecen información más detallada sobre un menor número de personas y casos. Las descripciones detalladas, las citas directas y la documentación de casos son recogidos como narraciones abiertas sin intentar amoldar las actividades y experiencias del programa o de la gente en categorías estandarizadas o predeterminadas que caracterizan a los cuestionarios o test estadísticos.
TEMAS CENTRALES PARA LOS MÉTODOS CUALITATIVOS	**INVESTIGACIÓN NATURALISTA**: Las actividades de la evaluación cualitativa son "naturales", no son planeadas ni manipuladas por el evaluador (cosa que si ocurre con los diseños experimentales). La utilidad de un enfoque de investigación naturalista se encuentra en que permite estudiar las variaciones en la implementación del programa; lo que ocurre en un programa varía en el tiempo, así como los participantes y las condiciones. Este tipo de investigación está abierta y es sensible a las desviaciones respecto a los planes, a las variaciones inesperadas y a importantes idiosincrasias de la experiencia del programa. Un programa puede tener efectos significativamente diferentes sobre diferentes participantes y pueden producirse impactos inesperados y efectos imprevistos. Frente a estas amenazas la investigación naturalistas puede capturar cualquier resultado significativo que ocurra porque no se trata de diseños cerrados que busquen únicamente resultados y variables predeterminadas. ¿Cuándo optar por un diseño naturalista y cuándo por un experimento? Cuando la función más importante de la evaluación es medir de forma precisa efectos predeterminados de un programa sobre los participantes para extraer inferencias causales válidas se tiene que emplear un experimento aleatorio.// Sin embargo, las investigaciones naturalistas tratan de captar los procesos del programa documentar las variaciones, y explorar importantes diferencias individuales entre las experiencias de varios participantes y los resultados sobre ellos. La distinción se establece entre grados relativos de manipulación calculada. Una estrategia de investigación naturalista se selecciona para describir de forma natural los procesos desplegados y los impactos del programa. / Los diseños experimentales se seleccionan para testar los efectos de los tratamientos controlados, reducir la variación causada por variables extrañas y centrarse en un número limitado de medidas predeterminadas. La decisión de utilizar uno u otro enfoque de investigación es un asunto de diseño. Pueden recogerse datos cualitativos a través de un experimento aleatorizado; de igual forma, pueden obtenerse datos cuantitativos a través de diseños naturalistas, a pesar de que los diseños experimentales desemboquen predominantemente en análisis estadísticos, y los naturalistas en análisis de datos cualitativos.

TEMAS CENTRALES EN MÉTODOS CUALITATIVOS	**ANÁLISIS INDUCTIVO**: el enfoque evaluativo es inductivo hasta el punto de que los intentos del evaluador por comprender la situación carecen de sentido sin la imposición de unas expectativas previas sobre los escenarios o marcos del programa. **Los diseños inductivos comienzan con observaciones específicas y construyen patrones generales**. Las categorías o dimensiones del análisis se extraen de observaciones abiertas a través de las cuales el evaluador trata de entender los patrones existentes en el programa- (contrasta totalmente con el método hipotético deductivo-). Se distinguen dos tipos de evaluación inductiva: a) en el interior de programas: comienza preguntando por las experiencias individuales de los participantes; b) entre programas: se busca una única categoría institucional que hace de cada escenario un caso en sí mismo. El enfoque inductivo clásico es la evaluación libre de metas (*goal-free*) en la que el evaluador une datos cualitativos sobre los impactos de los programas a través de observaciones directas de las actividades del programa y en entrevistas en profundidad con los participantes, sin pararse a pensar o estar limitado por metas preestablecidas. En la práctica se asiste a la combinación de investigaciones inductivas y deductivas (abducción). **TRABAJO DE CAMPO** (contacto directo con el programa): el trabajo de campo es la actividad central de los métodos de evaluación cualitativos. Moverse en el campo significa tener contacto directo y personal con la gente en el programa y en sus propios ambientes; los enfoques cualitativos enfatizan la importancia del contacto cercano con la gente y las situaciones estudiadas para entender personalmente las realidades de los programas de vida diarios. Contrasta profundamente con el paradigma de investigación que ensalza lo beneficioso de la distancia, en la objetividad y en la ausencia de implicación personal. Sin embargo, este autoencierro del investigador le impide el acceso a determinados tipos de información a los que sólo puede accederse con una evaluación cualitativa. Para ciertas cuestiones y para situaciones que implican a grupos muy numerosos la distancia es inevitable, pero para otras, la interacción cara a cara es tanto necesaria como deseable. Por tanto, la situación de la evaluación y las necesidades de información de los patrocinadores. La proximidad no implica necesariamente la pérdida de perspectiva del mismo modo que la distancia no garantiza la objetividad. **PERSPECTIVA HOLÍSTICA**: asume que el todo es más grande que la mera suma de las partes y que la descripción y comprensión de un programa en su contextos social y político es esencial para entender el programa de forma completa. La ventaja de los retratos cualitativos de los programas como marcos o escenarios holísticos es que la atención detallada nos da el matiz, el marco, las interdependencias, las complejidades, las idiosincrasias y el contexto. El rigor metodológico -como conclusión- vendrá dado por la combinación de una variedad de técnicas de recogida de datos.

4A) PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN (PLURALIDAD METODOLÓGICA Y COMBINACIÓN DE PARADIGMAS)

Fases en el desarrollo de cualquier evaluación.-

En esta, como en otro tipo de metodologías, pensar en las fases puede ayudar a conocer las partes interesadas, las funciones y las decisiones a las que la evaluación va a servir; no obstante, no es esa la utilidad que quiero dar a la presentación de las fases sucesivas en este apartado. Se busca delimitar las cuestiones clave a la hora de establecer los parámetros de una evaluación[1], las consideraciones previas a la conceptualización de cualquier evaluación y, con posterioridad, afrontar la descripción crítica y detallada de una tipología propia (obviamente elaborada a partir de diversas aportaciones que serán convenientemente citadas) que recoja los diversos tipos de evaluaciones posibles, sus debilidades y potencialidades, los casos en que es aconsejable o desaconsejable su empleo, y la multiplicidad de técnicas de la forma en que se adaptan o no a los distintos tipos de evaluaciones, distintos métodos y casos, entre los posibles y efectivamente empleados, todo ello, claro está, para acoger metodológicamente la experiencia evaluativa propia.

En páginas anteriores se han descrito atributos característicos de la metodología evaluativa que la diferencian de cualquier otra modalidad de investigación aplicada. No está de más remarcarlos:

1) Indispensabilidad de la familiarización con el objeto de estudio en un nivel máximo de profundidad a través de la determinación inequívoca de los objetivos, del

[1] HERMAN *et alter* (1987) 7-24.

tipo de proceso y de la conveniencia o no de realizar la evaluación (de no darse las condiciones precisas o en caso, de sospechar que los resultados no van a ser utilizados debe optarse por dar marcha atrás).

2) Evaluación de la evaluabilidad: evaluar la propia viabilidad de la evaluación.

3) Participación de las "partes interesadas", punto que genera polémicas sobre el grado en que debe producirse porque, en muchas ocasiones, su aplicación es más anecdótica que real (una coartada) o en caso contrario, se evita expresamente para no "contaminar" la objetividad externa del proceso evaluativo.

Siguiendo los esquemas de fases y acudiendo a fuentes de referencia básicas, obtendremos una visión del panorama de posibilidades de desarrollo de procesos evaluativos. La secuencia es, esquema tradicional (incluye el esquema para la delimitación de los contenidos de la evaluación), esquema participativo y esquema actualizado ("alternativo", si se prefiere). La información se recoge para la evaluación de programas, respetando el sentido de las fuentes, pero con la vista puesta en una multitud de objetos susceptibles de evaluación, con el universo de la realidad social como límite:

A) Fases de una evaluación (esquema tradicional)[2]

1 Familiarización con el programa:

analizar la documentación legal y doctrinal (ideario) acerca del programa/intervención (reglamentos, legislación, memorias,...) junto a entrevistas con la dirección o administradores del programa.

2 Decisión sobre la viabilidad de la evaluación:

*toma de decisiones preliminares sobre el para quién, con la pretensión de hacer manifiestos los objetivos (quiénes encargan la evaluación, quiénes son las partes interesadas y que buscan, motivos para evaluar, límite temporal de realización, disponibilidad de recursos, a qué se pretende dar respuesta con la evaluación -condiciona el tipo de diseño-) y *evaluación de la evaluabilidad, es decir, concluir si un programa/servicio es o no evaluable tras el análisis de documentos legales, observación participante informal *in situ* y entrevistas con los responsables del programa. Para determinar que un programa es evaluable debe estar #bien definido, #adecuadamente implementado y con unos #objetivos bien definidos y unos efectos separados.

En esta misma fase quedan definidos los objetivos y la cuestión de los resultados, se identifica a qué se va a dar respuesta y qué tipo de decisiones va a generar.

3 Determinación del tipo de evaluación:

3.1 Funcionamiento del programa (implementación/monitorización).
3.2 Efecto sobre la sociedad/comunidad (impacto).
3.3 Resultados/efectos del programa (resultados).
3.4 Consideración de beneficios y costes (coste/beneficio/utilidad).

Determinación que no se deja ni a la voluntad del evaluador ni de quien encarga la evaluación. Los objetivos específicos resultan de la interacción e intercambio entre evaluador y cliente. Posovac & Carey elaboraron en 1985 un esquema para delimitar los contenidos de la evaluación que aclaran el tipo de evaluación que se debe emprender en cada caso y que reproduzco después de este cuadro.

[2]ALVIRA MARTÍN, F., (1991) 23-27.

4 Diseño/proyecto de la evaluación:

su redacción incluye por convención los *objetivos y alcance de la evaluación, * el diseño, las técnicas de recogida de datos y el análisis, * el presupuesto y el tiempo de ejecución, la delimitación de los roles del evaluador y del cliente y *el plan de intercambio entre ambos.

Con 4 se ha de dar respuesta al cómo, cuándo, cuántas veces y en qué grupos se tiene que recoger la información y decidir el tipo de análisis más adecuado a los objetivos de la evaluación.

5 Recogida de la información:

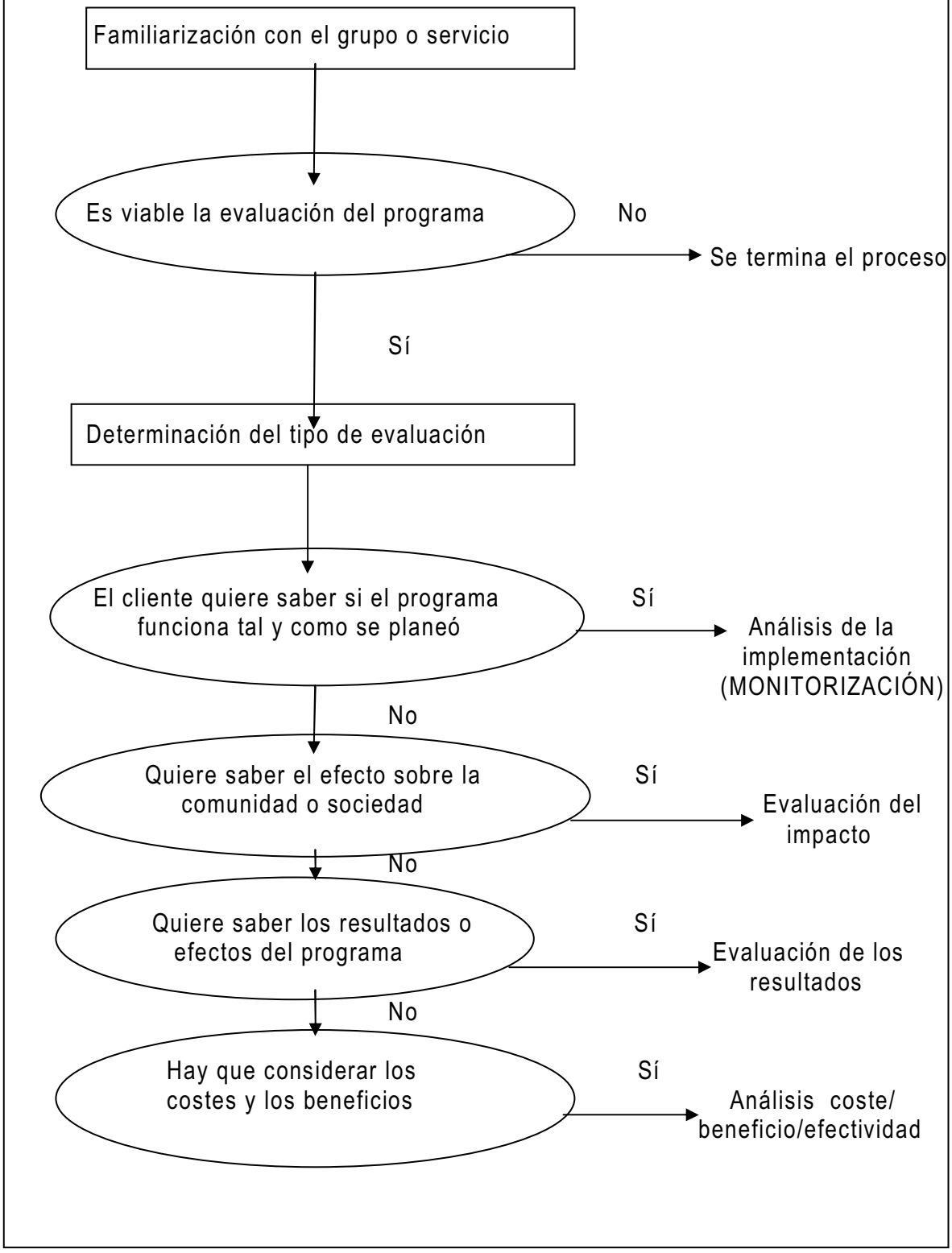
sobre los componentes, efectos y objetivos/metas, condiciones/variables antecedentes (contexto de operación, clientes...) y las condiciones/variables intervinientes del programa.

Esa recogida requiere seleccionar las técnicas o métodos (de recogida de datos) y en la mayoría de las ocasiones el empleo de instrumentos de medición (en función del tipo de información que se intente recoger). Algunas son más adecuadas para determinados tipos de evaluación -lo usual es que se combinen múltiples técnicas complementarias-:

TIPO DE EVALUACIÓN	TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS MÁS ADECUADA
Evaluación de la evaluabilidad:	análisis de documentos, entrevistas en profundidad y/o observación *in situ*
Análisis de la implementación:	sistemas de datos, observación sistemática y/o participante y encuestas a los usuarios
Análisis de resultados:	modelos causales (ecuaciones estructurales)
Evaluación del impacto:	indicadores sociales, ecuaciones estructurales
Análisis coste-beneficio:	técnicas económicas

6 Análisis de datos/informe: informe de resultados tras la realización de la evaluación

Esquema para delimitar los contenidos de la evaluación
(Posovac y Carey[3], 1985)



[3] Posovac y Carey, *Program evaluation, methods and case studies*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1985)

B) Fases de una evaluación (esquema participativo)[4]

El clima evaluador de los 70s favoreció el auge de la metodología evaluativa como procedimiento para la acción. Aparecieron nuevos modelos, enfoques y perspectivas interesados por la participación de quienes tomaban las decisiones en la evaluación para ampliar las posibilidades de la utilización de sus resultados.

Son los casos del modelo de *"evaluación respondiente"* de R. Stake o del modelo de "evaluación dirigida a la utilización" M.Q. Patton. Stake se apoya en el flujo constante de perspectivas, juicios y comentarios de los participantes en el proceso, mientras Patton refuerza el ya de por sí marcado carácter aplicado-pragmático que va unido a la evaluación; destaca la participación de las partes interesadas -en las fases previas al diseño, en el análisis de la información recogida, en la redacción del informe de resultados y en su previsible utilización-.

Los dos objetivos principales recalcados por Patton[5] se retroalimentan, de forma que una efectiva participación de las partes interesadas en las fases de la evaluación aumenta la probabilidad de que los resultados sean utilizados. Estas premisas han sido incorporadas explícitamente a modelos como la "evaluación multiatributo" de Edwards. El evaluador modera y organiza, realiza las labores técnicas e interacciona con las partes interesadas. Prueba de que este enfoque ha cobrado cierta importancia[6], al menos relativa, es que se han establecido unos presupuestos para la participación de las partes interesadas, que pasan por, su identificación, la de sus deseos respecto a la evaluación y a su participación, la motivación de la participación para aceptar los resultados y la garantía de que el subgrupo que tenga la potestad para ello aplicará los resultados de la evaluación a la toma de decisiones.

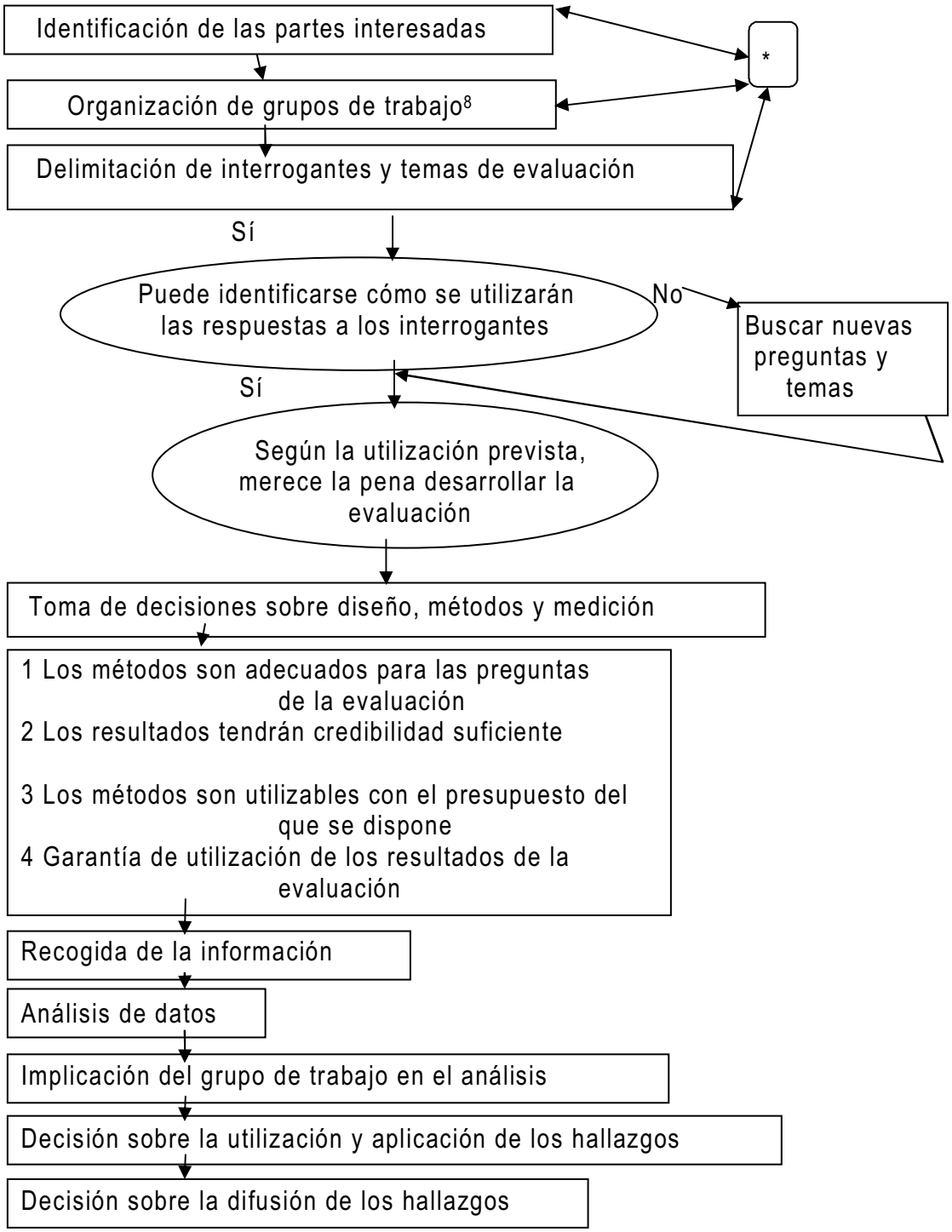
---

[4] *opt. cit.* 28-32.

[5] Antecedente de la evaluación participativa conectada con la i.a.p.

[6] He practicado empíricamente este tipo de evaluaciones, con sus potencialidades y dificultades.

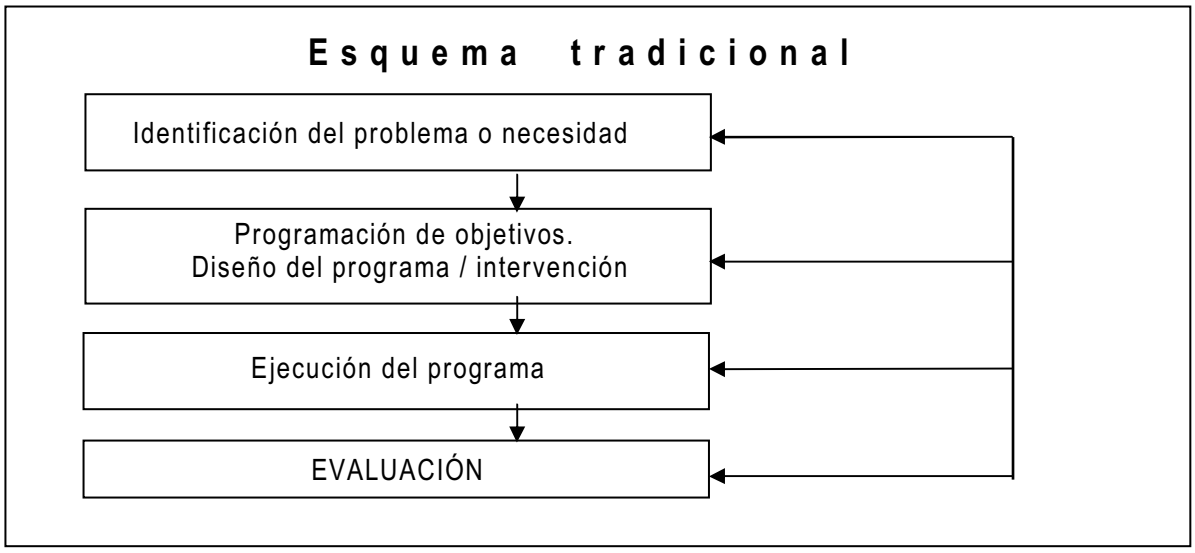
Fases de una evaluación[7] (esquema participativo) Patton, 1983

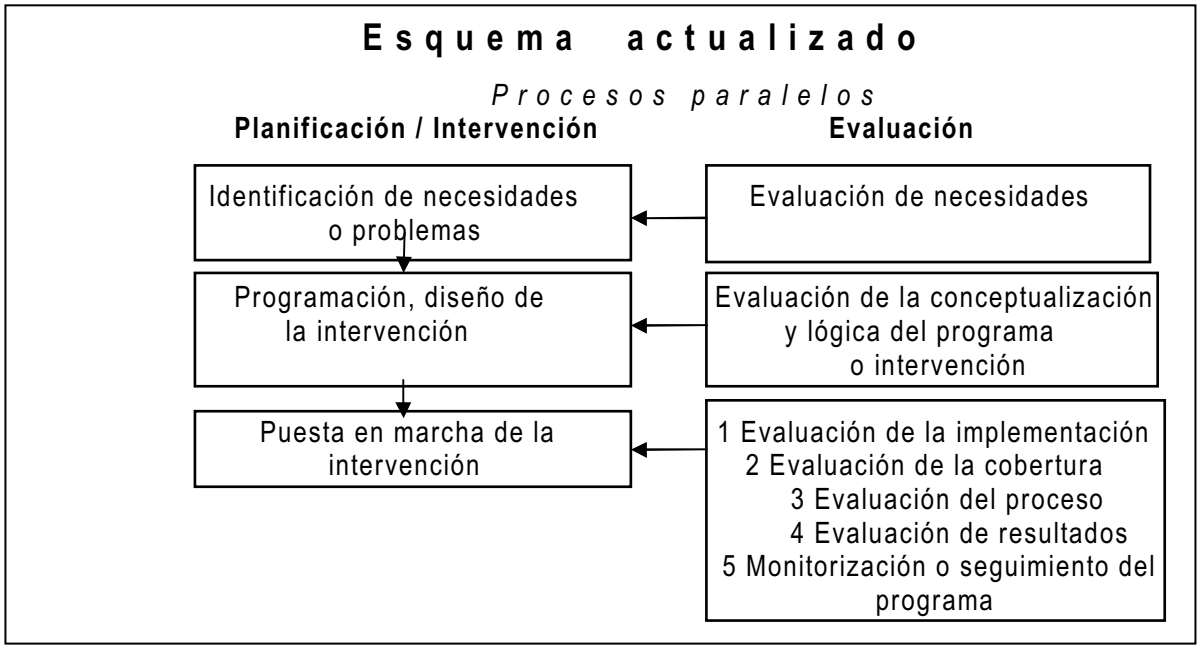


[7] Adaptado de M.Q. Patton (*Practical Evaluation*, Beverly Hills, Sage, 1983) y de Alvira (1991).
[8] Grupo de colaboradores estables no profesionales, trabajado en la I.A.P.

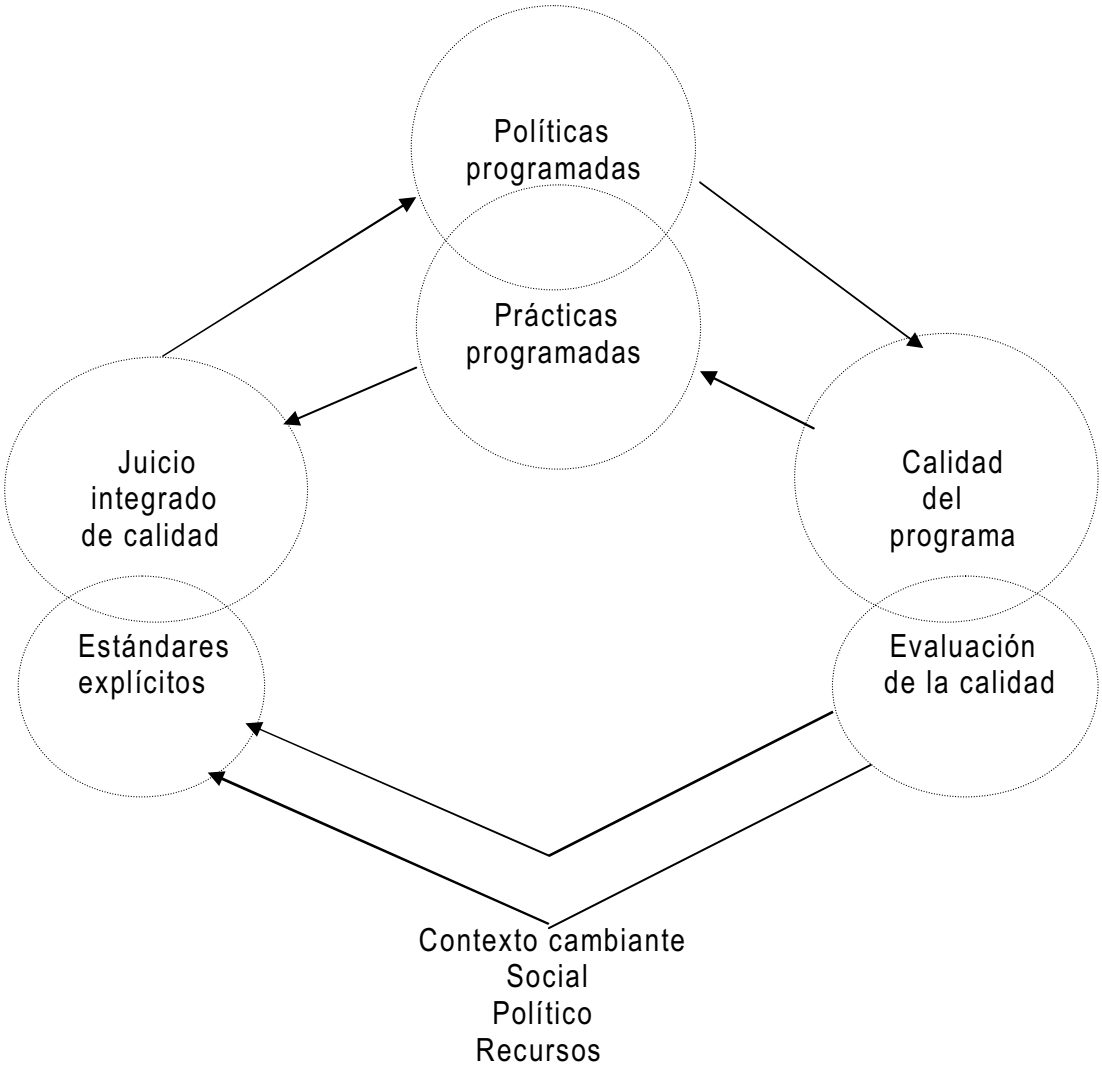
* En esta fase (con sus subfases) debe hacerse manifiesta la preocupación sobre sí los términos en que se está produciendo la participación de las partes interesadas es o no aceptable. Ya se está en disposición de esquematizar a qué puntos hay que atender cuando se tienen entre manos cuestiones relativas a la evaluación y a la programación. Se vuelve a distinguir entre un esquema tradicional y un esquema más adaptado a otras modalidades evaluativas más actualizadas.

C) Modalidades evaluativas actualizadas:





Respecto al aislamiento o no del evaluador del objeto de evaluación hasta llegado el momento adecuado, la finalidad es mejorar la calidad del programa o de la política en cuestión (del objeto genérico de evaluación). Autores como Baker y Herman (1985) conceptualizaron ese objetivo en un *modelo de mejora de la calidad de los procesos* (Quality Improvement Process Model -QIP-).



4 D) DOMINIO METODOLÓGICO

Aproximación al análisis del discurso y de la conversación: usos.-

El análisis sociológico de los discursos (Alonso, 1998) mezcla el componente analítico con la síntesis de significados. Es un procedimiento analítico y sintético a la vez (transductivo), busca unidades concretas para dimensiones concretas. Los significados son, desde este punto de vista, medios para el sentido; el significado pertenece a un contexto lingüístico, mientras el sentido lo hace a un contexto existencial, implica fuerzas sociales e interpretaciones estratégicas que hacen comprensible la realidad como un acto comunicativo.

El nivel comunicativo-intersubjetivo, no coincide, por tanto, con el nivel meramente informativo, se inserta en marcos sociales de construcción de la realidad. Para Alonso, el discurso no es un reino mental de ideas puras, ni ideas vacías (incorpóreas) sino producción de acciones y de interacciones sociales. La traducción y la negociación se producen en lugares que constituyen contextos de creación sociocultural, por lo que diferentes contextos darán cobertura a distintas ideas. En resumen, "el discurso es algo más que una actualización o concreción de un sistema de signos, una representación de la realidad, realizada por un sujeto social" (L. E. Alonso, 1998).

Interpretar un discurso es establecer su sentido descomponiéndolo y recomponiéndolo entre lo manifiesto y lo latente, descifrando enunciados, recreando códigos simbólicos como lo hacen los actores para los actores. No en vano las Sociologías Interpretativas, cuando tratan de acceder a la construcción de los sentidos posibles, alimentan teórica y prácticamente el análisis del discurso.

El discurso es la materia prima[1], tal y como la define Alonso, "representación de la realidad realizada por un sujeto social, en un contexto simbólico, polisémico y que articula acciones en situaciones" (definiciones de la situación). Los discursos se unen a "representaciones sociales", que incluyen sistemas de valores, ideas y prácticas que establecen el orden (aprehendido por los miembros) en el que se orienta el mundo social y además facilitan la comunicación dotando a los actores de los códigos para

[1] El lenguaje recopilado en forma de bits de información, como datos presentados en forma de textos.

nombrar y clasificar el mundo social y su lugar en él. La triangulación de datos observacionales de distintas fuentes y cualidades se enriquece con la presencia de los discursos.

> *"...El análisis no se mueve en el* nivel manifiesto *de lo directamente observable, explicable, cuantificable y analizable con el registro y la operación estadística, ni tampoco en un* nivel latente *de las actitudes y las representaciones sociales, racionalizables a través de un método comprehensivo de reconstrucción del sentido de las acciones de los actores dentro de los sistemas sociales que conforman. Lo hace en '**en el nivel*** **profundo** ***de lo social, en el campo de lo no verificable, pero interpretable, mediante la atribución de un sentido**, oculto o encubierto, a lo que son símbolos afectivamente cargados, siendo las* motivaciones *-actitudes motrices de comportamiento del actor social, profundas, difusas y difícilmente verbalizables que se asientan sobre valoraciones, creencias y deseos en lo imaginario colectivo- y las* imágenes[2] *- condensaciones simbólicas que articulan en una sola representación, bien sea lingüística (la metáfora o la metonimia), bien sea figurativa (todo tipo de mensajes icónicos), las proyecciones afectivas e intelectuales de los sujetos sobre la realidad social- las categorías básicas para el estudio de la conducta social' (Ortí, 1986)..."* (L.E. Alonso, 1998)

Los discursos y las representaciones sociales, vitales para la cognición en grupos sociales, remiten a Cicourel y a su intento de Sociología Cognitiva. Ambos elementos son protagonistas en la generación procedimientos interpretativos con los que orientamos las acciones sociales.

Esta Sociología integra como dimensiones el lenguaje, la significación y el conocimiento para entender la competencia interaccional de los sujetos para estructurar la realidad comunicativa (la dimensión estructural de los discursos). La cristalización se produce en procesos cognitivos, con los vocabularios de narración empleados y los contextos de aplicación, y hace necesarias las Sociologías Interpretativas y la conexión de los niveles micro y macro, para el analista. Como ejemplo, el *método documental* (típico del análisis conversacional) no analiza hechos aislados sino pautas subyacentes a fenómenos en principio micro o aparentemente aislados.

Los discursos, como bien conocen los etnometodólogos sólo pueden ser validados en interacción con los contextos específicos en los que se rescriben los mundos sociales.

En consonancia, la **unidad de referencia empírica** son los grupos de actores comunicativos[3], mientras los textos[4] producidos-recopilados a través de técnicas de

---

[2] Desde la sociología visual.
[3] Los actores sociales comunicativos constructores y reproductores de la realidad evaluada.

investigación social proveedoras de textos para el análisis del discurso (entrevistas, grupos de discusión, etc.) constituyen la **unidad de referencia analítica**. Como criterios de selección metodológica para la producción- recopilación se emplean:

1 la coherencia, manifestada por los fundamentos epistemológicos de cada técnica y el paradigma general de aproximación;

2 las técnicas, que facilitan un marco de organización y presentación sistemática de los datos;

3 procesos de análisis transparentes, homogéneos y replicables;

4 la búsqueda de la confirmabilidad y la comparabilidad entre distintos investigadores (la validación);

La materia prima es el lenguaje, recopilado en forma de bits de información, como datos presentados en forma de texto. El lenguaje posee tres dimensiones:

DIMENSIONES DEL LENGUAJE	*REFERENCIAL*	enunciar y contar con los "para qués" (conocimiento descriptivo) análisis del discurso (análisis de la conversación)
	ESTRUCTURAL	relaciones paradigmáticas y sintácticas; cómo se cuentan o se llegan a decodificar los mensajes y las recepciones de distintos elementos de población (análisis del discurso) El grupo de discusión (GD) analiza estructuralmente la información (como el realizado por empresas de publicidad)
	SEMIÓTICO	relaciones supuestamente naturales entre significantes

Los analistas del discurso son actores inmersos en una red de ejercicios heterogéneos y combinados, empíricos, teóricos, situacionales, relacionales o, tecnológicos que, de acuerdo con sus objetivos reconstruyen una nueva red, para encontrar el sentido pertinente. Esta versión del análisis del discurso resulta clave en algunos tipos de diseños evaluativos.

El análisis del discurso, en sus usos concretos, acude a la transcripción de entrevistas cualitativas abiertas y da la posibilidad a los sujetos receptores de descodificar los mensajes pasándolos por sus marcos de referencia multidimensionales (posiciones ideológicas, resistencias y racionalizaciones). Al menos en teoría, es una técnica que favorece la comunicación y la participación.

[4] Manifiestos y latentes.

De ahí la utilidad atribuida al concepto de estrategia de afrontamiento y su aplicación investigadora práctica. Es lo que se denomina papel reflexivo del investigador[5], portador de valoraciones y fines, responsable de decisiones investigadoras. Como investigadores y como evaluadores tratamos de descubrir la realidad del modo más completo que nos sea posible, reconstruyendo significados de acuerdo con nuestro proyecto, mediado por objetivos, contextos sociales, nuestra posición social, por las teorías y las metodologías que manejamos, y su incidencia sobre qué y cómo observamos. Las observaciones no son neutras, ni aleatorias (con excepciones, por supuesto), responden a modos de ver el mundo de sujetos observadores. Los análisis y las interpretaciones son resultados de procesos de búsqueda de la orientación significativa de los actores en estructuras cognitivas, lingüísticas, económicas y sociales en los que se enmarcan, sin estar determinados por ellas. Esa estructura introduce reglas, roles que, desde la perspectiva dialógica, se relacionan con el lenguaje y con la interpretación activa y comunitaria de los actores.

Con ese presupuesto, el análisis del discurso persigue interpretar los propios esquemas interpretativos de los actores, y es fundamentalmente cualitativo, persigue la comprensión del sentido de la acción, de las prácticas simbólicas, prácticas, interpretativas y relacionales. Son la explicación y la comprensión de la que habla Alonso.

Con la Etnometodología, nos preguntamos por cómo formamos y organizamos nuestros pensamientos sociales, por los procesos multinivel implicados en la interpretación y asignación de significados a señales de comportamiento como las anteriormente enumeradas. Cada señal o secuencia de señales puede ser tomada como una combinación de, al menos, cinco niveles de interpretación y asignación de significados, relevantes a la hora de construir y aplicar modelos de análisis para experiencias investigadoras y evaluativas[6]:

1 el contenido literal del mensaje;

2 una respuesta del interlocutor a la interpretación de la respuesta anterior (secuencialidad, principio etcétera...);

3 un indicador de cómo el interlocutor puede responder a un mensaje;

---

[5] El regreso del sujeto (Jesús Ibáñez), el retorno del actor (C. W. Mills y A. Touraine) si y sólo si se aplica a procesos de investigación y evaluación concretas y a prácticas empíricas realmente dialógicas, con actores, con relaciones horizontales no jerárquicas y con la reducción de la distancia observador / observados o científico / etnocientíficos.

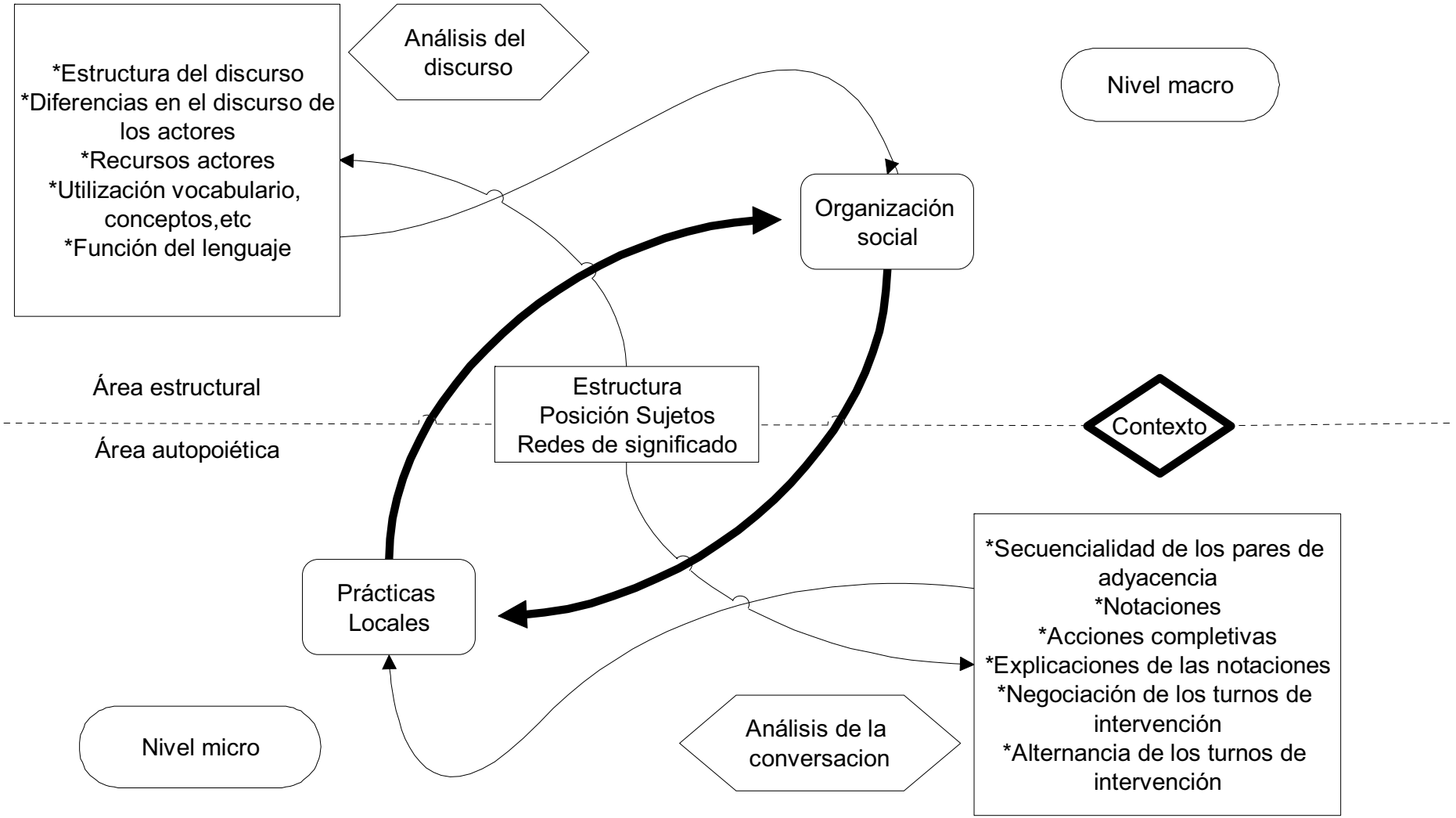
[6] Por ejemplo, modelos de análisis del discurso y de la conversación.

4 un indicador de los sentimientos hacia el interlocutor y hacia una mismo y
5 un indicador de la voluntad de continuar o no con la interacción.

Desde esta perspectiva, también son relevantes los conceptos aplicados de *conciencia* e *intento*; interesa conocer qué saben los comunicadores respecto a lo que están haciendo o, si se refieren a experiencias pasadas, aquello que saben sobre lo que hicieron. La *conciencia* es, desde esta perspectiva (como desde la de Navarro), un prerrequisito para la comunicación. Los comunicadores identifican sus objetivos, analizan los destinatarios o interlocutores y las situaciones, y seleccionan las estrategias que a su juicio maximizan los resultados deseados. Estas interacciones son planificadas, pero también se producen comunicaciones no planificadas, actos de comunicación ritual, emociones espontáneas y acciones relacionadas con la gestión y la estructura de la conversación y, así mismo, patrones habituales de interacción que subyacen a las relaciones a largo plazo, todas ellas con un nivel de conciencia y planificación mínimo.

El análisis del discurso aúna simbolismo y lenguaje, con el supuesto de que en toda situación comunicativa se reproduce y constituye la realidad, de que lo social (las acciones sociales) y lo verbal (la acción verbal) están estrechamente relacionados.

Modelo estructural/autopoiético del AC y AD



En el análisis de la conversación, la secuencialidad se complementa con lugares comunes traídos por los participantes en acciones completivas (analizadores históricos, en la terminología de Villasante), los roles y las relaciones de poder (por ejemplo en los turnos de intervención, y el principio etcétera[7]).

Este principio tiene traducción y aplicación en evaluación, en concreto da cuenta de los presupuestos y de los prejuicios que surgen cuando se plantean procesos evaluativos[8]; el principio etcétera recoge la fluidez de la vida social a pesar de que hay porciones de información que no se manifiestan porque se presuponen, por típicas; en el caso de la evaluación, el hecho de no existir una cultura expresa, impide la existencia real (más allá de estereotipos y temores cruzados) que haría de la práctica evaluativa una actividad cotidiana de producción de información para su reintroducción en los procesos.

Para completar la diferenciación entre estos dos tipos de análisis lingüístico reproduzco el cuadro de Penalva:

[7] En cualquier contexto comunicativo, los interlocutores dejan de introducir todas las claves interpretativas necesarias con el presupuesto de que son plenamente conocidas por el resto de interlocutores.

[8] Tratados en detalle con la teoría goffmaniana de la interacción evaluador-evaluados.

	ANÁLISIS DE CONTENIDO	*ANÁLISIS DEL DISCURSO*
Método y perspectiva	hipotético-deductivo distributiva (cuantitativa)	inductivo estructural
Contenido manifiesto	descripción presencia/ausencia	base para el acceso a lo latente
Contenido latente	estadística	Estructura profunda
Unidades	distintas con el mismo valor. Descomposición en diferentes niveles de unidades	todo el texto. Descomposición para establecer relaciones y oposiciones
Sistema de clasificación	casillas	montones
Fiabilidad y validez	pruebas (estadísticas)	no son posibles
Esquema psicológico	conductismo (estímulo-respuesta)	psicoanálisis
Sentido	No accesible. Denotación	accesible. Connotación. recuperación del sentido a través de la retórica
Relación código-significado	único	múltiple, negociado
Muestreo	probabilístico	muestreo intencional selección no aleatoria
Práctica	Sistemática y normalizada	intuitiva (oficio)

El análisis del discurso y el análisis de la conversación son ejemplos de plasmación práctica de la estrategia de afrontamiento, de la concepción de la realidad social y de las técnicas de investigación para acercarse a ella. Resumen, además, un modelo de análisis (junto a las técnicas de sociología visual, las matrices de análisis, los mapas cognitivos y de redes, etc.) que trata de integrar las dimensiones micro y macro en investigación, con Cicourel y Sachs.

El lenguaje es más que un instrumento comunicativo, implica acción simbólica discursiva y no es ajeno a las relaciones de poder (sexistas, ideológicas, económicas -teoría económica-). Los actos comunicativos, aunque de expresión final individual, se enmarcan en estructuras de poder, por ejemplo político o económico. La articulación micro (cotidianeidad, intersubjetividad, cualitativismo, relación, acción comunicativa, actor, etc.) macro (estructuras comunicativas) permite el proyecto metodológico de

devolver la voz a esos sujetos 'ordinarios', el regreso del sujeto (reclamado por Mills, Touraine o Ibáñez) no como convidados de piedra ante un cuestionario precodificado, sino como escritores, como conversadores (Pask) inter y extracomunitarios.

Por eso el análisis del discurso confluye con materiales obtenidos de distintas técnicas y modos de análisis, se triangula con otros tipos de análisis; concretamente, con el análisis de redes o de mapas cognitivos mapas cognitivos (confluencia de materiales obtenidos de distintas técnicas).

Para el investigador social, el lenguaje es simultáneamente objeto e instrumento; los sistemas sociales son sistemas semióticos o discretos, en los cuales se intercambia además de energía, información regulada por códigos lingüísticos y por las acciones de los hablantes. Con este intermediario podemos interpretar los propios esquemas interpretativos de los actores.

Los símbolos (inexistentes si practicamos la cuantificación de hechos), por su parte, son significativos más allá de la percepción inmediata, son formas de comunicación dinámica llenas de matices de interés sociológico, para la mirada cualitativa. El símbolo tiene carácter relacional, multidimensional en significados no acabados (en eso difiere del simple signo) y sus funciones de representaciones (universo de representaciones y valores en grupos sociales de referencia). El campo simbólico es central para el investigador social, como lo es para el evaluador, ligado al nivel dinámico de la comunicación, relacional, representativo y multidimensional en significados.

La sucesión articulada de palabras no constituye la simple información referencial en forma de enunciado, las palabras tienen múltiples dimensiones:

-semántica: dicen cosas distintas, en distintos contextos (estructurales);

-pragmática: hacen, configuran y posibilitan acciones;

-estructural: generan estructura (como señalan los etnometodólogos), se relacionan entre sí para formar discursos; inferimos imágenes de quiénes dicen por lo que dicen en contextos específicos;

A efectos prácticos, interpretativos, todo esto implica asumir que distintas expresiones indican distintas realidades cognitivas, que las expresiones lingüísticas (la dimensión locutiva del lenguaje) constata, pero también construye realidades

(dimensión ilocutiva, el hacer), como se ha teorizado en la definición de la realidad social propuesta.

Los símbolos son de difícil formalización investigadora, porque son vehículos para representar objetos y deseos, signos cargados de sugerencias afectivas y significativas más allá de la percepción inmediata -manifiesta-. El tratamiento científico está estándar, objetivable es, sin duda problemático[9].

Alonso distingue dos tipos de simbolismo:

SIMBOLISMO PRESENTATIVO	*SIMBOLISMO DISCURSIVO*
No decible De difícil reducción significativa Mito, música, artes plásticas	Textual Articulado en lenguajes más o menos formales

En los usos concretos, el análisis del discurso, como traducción comprensiva incluye:

-traducción estática: la que encontraríamos en un diccionario, textual;

-relacional-contextual: social, abierta, dinámica en construcción, como creación dialógica;

Esta segunda aproximación a la traducción no es una simple transcripción o reescritura, es mucho más, atribuye sentido pragmático en un proceso de construcción y reconstrucción que busca el contenido latente.

Empleo práctico del análisis del discurso para producir información contrastable en diseños evaluativos

El análisis del discurso practicado (modelizado para el análisis) se resume reagrupando las lecturas y los interrogantes a los que se trata de dar respuesta:

[9] Ya he mencionado el ejemplo del análisis científico de las emociones animales.

MODELO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO (MATRIZ DE DISCURSOS 1)

LECTURA TEMÁTICA (descriptiva)	**¿Cómo?** Vaciado de temas y tópicos. Configuración de bloques temáticos
	¿Para qué? Selección de materiales de análisis de acuerdo con los objetivos investigadores
LECTURA CONTEXTUAL	**¿Cómo?** Contextualizar el discurso (lo que se dice, cómo se dice y quién lo dice): - identificar el "yo hablante" y el "ellos" del que se habla, las relaciones y redes de identificación social, de los sujetos referenciados socialmente (sujeto de la enunciación, del enunciado, sujetos enunciadores y sujeto empírico) - de quién se habla en cada discurso Analizar aspectos que rodean la acción: - físicos, sociales, económicos, etc. ¿Por qué se dice lo que se dice y qué se deja de decir? La atención es micro (discurso) y macro (contexto social de pertenencia de los seleccionados) **Resultados del proceso**: -detección de necesidades o problemas -oportunidades en ese medio -potencialidades internas
	¿Para qué? Relacionar el discurso con el contexto en que cobra forma: - grupal: composición del grupo, valores socioculturales de representación del mundo, señas de identificación; características que definen a los grupos construidos por los hablantes y sus relaciones - situación: económica, laboral o cultural - espacial: lugar en que se desarrolla la acción, equipamientos, etc.
LECTURA RELACIONAL (constructiva) en los discursos hablan las redes de pertenencia más que los individuos	**¿Cómo?** Buscando los discursos básicos que definen posicionamientos entre actores, relaciones existentes, alianzas y conflictos... (mapa de redes gráfico y textual[10] de los actores entrevistados)
	¿Para qué? Combinación de mapas en un mapa general de redes. Identificación de conjuntos de acción como resultado del proceso evaluativo de retroalimentación de información, con aspectos explícitos e implícitos

[10] Complementado con la Matriz de análisis de discursos 2 reproducida en páginas siguientes.

La perspectiva exclusivamente descriptiva de los discursos (temática, de identificación) se complementa con la constructivista, que da cuenta de motivaciones, valores, prejuicios, actitudes o conflictos. Este tipo de triangulación es fuente constante de información, contraste de discursos y localización de elementos latentes en ellos.

La lectura contextual tiene como horizonte mantener las palabras en su contexto, en el lenguaje de los actores protagonistas[11]. Introducirla es plenamente coherente con la teoría de la construcción comunicativa de la realidad social y con la teoría general de la realidad social y de cómo se constituye.

El lenguaje es una forma de organizar el mundo. El mismo fenómeno es observable en organizaciones, programas, grupos, asociaciones o instituciones; diferentes áreas tienen sus propios códigos de comunicación para describir los problemas con los que se enfrentan en su trabajo o en su vida cotidiana, en sus más diversos contextos (desde las Sociologías Interpretativas). Para los investigadores, esto introduce un desafío puesto que debemos aprender no sólo los significados literales de las palabras empleadas sino, y especialmente, las connotaciones y el simbolismo (interaccionismo simbólico) que envuelven aquellas palabras. De ahí que no sea cuestión baladí incluir las palabras exactas empleadas por los participantes, entre otras cuestiones porque, capturar el lenguaje preciso de los participantes es un modo importante de recopilar el conocimiento que éstos tienen acerca de sus propias experiencias. El observador debe aprender el lenguaje de los participantes en la realidad que está analizando y recopilar el lenguaje y sus patrones para representar a los participantes en sus propios términos y así tener mayor certeza de estar pulsando las visiones y puntos de vista de los participantes.

La idea general es que cuando estudiamos discursos, hay rasgos fonológicos, prosódicos, no verbales y de contextos sociales que constituyen fuentes diferentes de información que se activan en paralelo, como es el caso (sumando rasgos ortográficos) cuando leemos para comprender frases integrando información léxica, sintáctica y contextual. Hay una interacción entre diferentes fuentes de información y la información almacenada sobre esas fuentes.

También es importante contextualizar la comunicación no verbal, especialmente en contextos grupales, así como indicadores no buscados (no

[11] El análisis de resultados y la perspectiva del análisis del discurso y de la conversación intentan ser un ejemplo aplicado.

obstrusivos), conservando el contexto en que se produce su elaboración o redacción y los soportes informáticos de información. Los documentos y archivos, el rastro de las instituciones, son parte de las fuentes de información disponibles para el investigador de campo o el evaluador.

La lógica del modelo de análisis y la concepción de las técnicas "imponen" la perspectiva del investigador como sujeto en proceso, como intérprete como mediador social, un traductor como lo concibe Cliford Geertz; la traducción la exposición, mediante nuestras propias locuciones, de las lógicas de sus modos de disposición, que pueden no coincidir con las de los creadores del 'texto'. El investigador es un traductor con categorías propias, que produce una representación, no un calco, una copia imperfecta, relacional, mediada por aspectos individuales (conciencia) y sociales. Se asume y se afronta la reflexividad. La formulación teórica empleada por el investigador para justificar la interpretación de los discursos, aparece plenamente. Otro ejemplo de formulación, empleado en el diseños participativos[12], es el que sigue:

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DISCURSOS 2

Definición de la situación	
Problemáticas	
Inercias	
Finalidades / para qués	
Bloqueos	
Críticas	
Autocríticas	
Relación con otros actores	
Potencialidades	

[12] Concretamente una i.a.p. sobre juventud, en la que la matriz se empleó para recopilar los discursos de los distintos actores comunicativos interesados en la construcción de la realidad de acuerdo con los objetivos investigadores.

Los objetivos del análisis son:

-la definición de posicionamientos, posiciones, objetivos y estrategias sociales;

Posiciones	Objetivos/temas
I	DISCURSOS (reproducción de frases significativas)
II	"
III	"
...	

-la construcción del mapa social (conjuntos de acción, conjuntos de grupos y subredes con rasgos de cohesión y por compartir los mismos intereses, objetivos y estrategias); responde a la concepción de mapeo de P. Freire para el análisis de conflictos y alianzas, distinguiendo grupos de actores entre "los de confianza, los diferentes, los antagónicos", expresados en términos de...

CONSENSOS Y CONTRADICCIONES ENTRE DISCURSOS

Posiciones	*Objetivos / temas*
I II	Discurso A Discurso B Discurso No B Discurso C Discurso D (No C) Discursos No D

-la búsqueda de relaciones entre temas sensibles y temas integrales.

El proceso de análisis supone ir quitando capas, con una guía como la siguiente:

a) capa intuitivo-interpretativa: -a1 ¿de qué va quien habla? ¿qué tópicos transversales aparecen a lo largo del discurso (si es posible, con la ayuda del grupo de colaboradores no expertos para entender las latencias y contextualizarlas)?;

a2 ¿Por qué dice, lo que dice? ¿Por qué no dice lo que no dice?

b) técnico-analítico: b1) ¿cómo se habla? Lectura profunda de los componentes lingüísticos, las clasificaciones y ordenaciones de la realidad aplicando metáforas y efectos del lenguaje, encadenamientos lógicos o morales para justificar el propio diagnóstico (estereotipos, tópicos, verdades últimas), etc.

b2) ¿quién habla? ¿de quién habla? Consideramos la totalidad de discursos para integrarlos en el contexto, aquello que se dice, no se dice o se da por supuesto según las posiciones

Fases en el desarrollo y organización del análisis del discurso[13]

Se destacan las siguientes:

1) Procesado de información textual y preparación de los datos: en esta fase se recopilan, transcriben y organizan los materiales producidos;

2) Tratamiento del contenido de los discursos. Proceso de análisis e interpretación de acuerdo con un modelo de análisis de discursos y textos y ciertas bases metodológicas, procedimentales, o criterios evaluativos, en su caso.

Se produce la retroalimentación de elementos analíticos e interpretativos, en exclusiva por parte del investigador, grupalmente en un grupo investigador o colectivamente, con la aportación en varios momentos de los protagonistas de los discursos.

El proceso de investigación científica tiene un objetivo amplio, y lo alcanza a través de muy variados campos de estudio. Pero toda su variedad converge y se centra en un único punto vinculado a la teoría de la realidad social construida comunicativamente (T. Luckmann), la esencia es la comunicación humana. El texto se interpreta como un producto cultural que, igual que las entrevistas individuales reflejan contextos sociales, ofrece una lectura social con significado directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco y también un sentido dinámico, radical, de divisiones y subdivisiones; hay determinantes sociales en su génesis, aparecen relaciones de poder

[13] A partir de Montañés 1998 y de la experiencia investigadora propia, especialmente en el caso de la i.a.p. sobre asociacionismo y juventud.

que enmarcan el texto y hacen surgir efectos de innovación o reproducción en prácticas relacionales y reflexivas de construcción procesual de conocimiento (no de resultado).

Las páginas siguientes reproducen la aplicación real de la matriz de análisis de discursos (2) para los actores participantes en la I.A.P. sobre asociacionismo y juventud, para finalizar con otra matriz distinta (3) para analizar los discursos por posicionamientos.

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Área Política

Definición de la situación	• El Centro 14 es el equipamiento básico para los jóvenes, como espacio físico reconocido como tal. • Tendencia reconocida en el joven a distanciarse de aquello que se entiende por política. • Solapamiento CJA-Concejalía de Juventud; pugna con desigual correlación de fuerzas; • Reglamento de Participación Ciudadana, punto de referencia (definición de competencias y asignación de roles); • Asociacionismo actual: modelo caducado, cerrado, asambleario y estancado.
Problemáticas	• Políticos y técnicos alejados de las necesidades de los jóvenes. • Solapamiento en las actuaciones Concejalía-Consejo Local de Juventud. • Desconexión jóvenes-Administración. • Desencanto por las instituciones y por la política. • Asociacionismo no representativo del conjunto de jóvenes. • Pasotismo del joven respecto a las instituciones. • Dificultad para reproducir el modelo representativo y patrones de socialización del joven; • Descoordinación entre distintos escalones de la Administración con competencias en materia de juventud (Ayuntamiento / IVAJ).
Inercias	• Juventud = área menos importante de la política municipal.
Finalidades / paraqués	• Gestión indirecta de los servicios municipales para la juventud: "ponérselo fácil a los jóvenes". • Tener un programa de juventud. • Lograr el desarrollo de un Centro Municipal de Recursos para la Juventud grande, fuerte, para una posterior descentralización en barrios ("sucursales en barrios"). • Vincular ese centro a otras Administraciones Públicas (Diputación Provincial, IVAJ); • Socialización del joven; vida social, modelo de convivencia institucionalizada; • Intentar llegar al joven de la calle, no interesado en las asociaciones ni en la política; • Obtener resultados fruto de las políticas destinadas a los jóvenes como ciudadanos; • Trabajar las áreas de empleo, vivienda, servicios sociales, cultura y educación. • Hacer participar a los jóvenes de la ciudad; • Potenciar el Consejo Interdepartamental de Juventud como órgano coordinador con otras Concejalías. Conocer así desde el Negociado de Juventud las actuaciones que los jóvenes precisan. • Crear concepto de C14, imagen de marca y dinámicas de actuación. Dar servicios firmando convenios con entidades "dar participación a los distintos colectivos para tocar progresivamente todos los temas que afectan a los jóvenes. • Cambio del concepto de subvención por el de convenio de colaboración: primar a asociaciones que hagan actividades llevando un seguimiento. • "Picar la curiosidad del joven por las asociaciones (socialización). • Política de juventud desde todas las Concejalías; capacidad para conocer necesidades, carencias y gustos de los jóvenes; • Cambiar el modelo de asociacionismo clásico. Renovación del asociacionismo
Bloqueos	• Evolución del Consell de la Joventut d'Alacant. • Modelo de asociacionismo caducado.

	• Competencia Concejalía-CJA.
Críticas	• Política de juventud anterior grupo municipal de gobierno ("pan –subvenciones- y circo –conciertos-"). • CJA no cumple la función atribuida ni el rol por la Concejalía de Juventud concentrándose exclusivamente en los jóvenes asociados; • Modelo de asociacionismo caducado, egoísmo político de las asociaciones políticas. • Asociacionismo no representativo del conjunto de jóvenes, sin capacidad de incidencia, mermado. • CJA carece actualmente de la capacidad para conocer inquietudes, "picar la curiosidad" de los jóvenes potenciales asociados. • Ritmos administrativos y funcionarios retardan los procesos. • Falta de originalidad e imaginación de las propuestas del CJA.
Autocríticas	• Juventud como "último mono o maría" de la política municipal. • Lentitud de los ritmos de la Administración respecto a la realidad del joven. • Falta de originalidad e imaginación de las propuestas de la Concejalía
Relación con otros actores	• Competencias CJA-Concejalía. • Descoordinación con otras administraciones con competencias en juventud.
Potencialidades	• Delimitar el marco y los ámbitos de actuación CJA-Concejalía. • Potenciar las nuevas asociaciones ajenas al modelo y a los bloqueos tradicionales. • Originalidad y flexibilidad de las propuestas (CJA y Concejalía)

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Área Técnica

Definición de la situación	• Experiencia personal y conocimientos técnicos = base de la oferta. • Los resultados reflejan la implementación desarrollada. • Apuesta por la asociación estructurada y organizada, con división interna de roles, que favorece la relación "codificada" con la Administración. • Colectivos informales en segundo o tercer plano. • Perfil de usuario de servicios (cobertura): estudiante universitario, 21 a 25 años, hasta 30 (colectivo normalizado); de 18 a 19 años, tiempo libre.
Problemáticas	• Escasa coordinación entre negociados municipales. • Ineficiente y escasa difusión la información. • Población juvenil fuera de cobertura (jóvenes instituto, barrios periféricos, menores de 16 años). • Imagen del C14 muy alejada de "lo alternativo" dificulta el acercamiento.
Inercias	
Finalidades / paraqués	• Justificación de las propias atribuciones. Legitimidad, reproducción. • Conseguir la máxima información que se considera puede ser beneficiosa para jóvenes. • Llegar al 100% de los jóvenes de la ciudad. • Oferta de servicios y actividades municipales para jóvenes. • Cumplir las atribuciones y tareas asignadas como técnicos (gestión de fondos públicos).
Bloqueos	• Escalón último: decisión política. • Pretensión: gestionar el funcionamiento cotidiano del colectivo. • Definición de la situación para las asociaciones: proporcionar actividades para jóvenes -proyección social- • "La oferta de actividades refleja lo que está haciendo el asociacionismo juvenil o los colectivos de jóvenes". • La Concejalía es coherente con lo que oferta el sector asociativo. • No cobertura < de 16 años. • Procedimientos y formas de actuación discrecionales. • Población juvenil fuera de cobertura.
Críticas	• Oferta sectorial aislada y no planificada entre Concejalías. • Descoordinación y falta de planificación integral entre distintos ámbitos competenciales. • "Políticas" o actuaciones de juventud no sometidas a seguimiento y evaluación. • Solapamiento e indefinición de competencias y responsabilidades. • Recelos corporativos entre técnicos, búsqueda de logros comparativos -competencia informal-. • Definición de modelos de servicio, actividad, gestión. Organización de actividades que consigan éxito numérico (cuantificable e identificable). • Asociacionismo como juego endógamico de actividades internas para sus asociados. • Subvención herramienta adecuada para todas las contrapartes: la Concejalía justifica una de sus áreas de actividad (fomento de la participación juvenil); las asociaciones se mantienen en el tiempo (perdurabilidad) y justifican su existencia (instrumentalidad).
Autocríticas	• No cobertura jóvenes de secundaria. • Desconexión entre necesidades de los jóvenes y oferta incentivada.
Relación con otros actores	
Potencialidades	• Comisión Técnica de Juventud. • Área abierta y estrategia de investigación aplicada sobre juventud para apoyar la toma de decisiones. • Apertura a iniciativas externas, a nuevas ideas, predisposición (algo previo pero supeditado a múltiples anclajes más sólidos que la simple predisposición expresada). • Nuevos cauces de relación. • Generación de conjuntos de acción.

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Asociaciones Formales

Definición de la situación	• Procesos inexistentes o no participativos. • Indefinición crónica del modelo de Consejo Local de Juventud al que se aspira (situaciones heredadas, realidades de hecho que se reproducen y perviven bajo mínimos). • Situación heredada en CJA. Gestión política e imagen del joven y del asociacionismo que se deriva. • Convenios por vía discrecional. • Administración y asociaciones políticas sometidas a consideración peyorativa, como uno de los pocos puntos de adhesión. • La Asociación como elemento para articular la participación juvenil, para estructurar y definir la demanda de intermediación entre la Administración y los Jóvenes). • Estatutos con objetivos vagos (mero trámite). • Asunción de los roles asignados por la Administración al definir las reglas del juego. • Coartada de "lo alternativo" y "lo independiente" sin buscar alternativas de autonomía económica, financiación, otras fuentes de recursos, al margen de la Concejalía. • Competencia entre asociaciones. • Mayor utilización del Consejo Local de Juventud entre asociaciones que carecen de local y recursos propios. • Origen del CJA desde arriba, no sentido como propio (dificultad para crear sentido de pertenencia y caldo de cultivo para una visión exclusivamente instrumental y utilitarista). • Clima de desmovilización de la sociedad en general en modelos representativos. • Descreimiento de la política y de cualquier iniciativa institucional. • Situación precaria intra-asociación, cúpulas, escalones, unos pocos todo. • Pobreza de relación Administración – asociaciones. • Aprovechar las pocas posibilidades que ofrece la Administración. • Petición de acciones masticadas y fáciles, bien identificables. • Aceptación por dejación de la situación imperante. • Responsabilidad de la administración en construir una oferta para jóvenes. • Las asociaciones políticas no deben ser aisladas del CJA. • Los jóvenes no son pasotas, nadie les escucha en su propio lenguaje, por eso optan por callarse.
Problemáticas	• La Concejalía no cree en el Consejo Local de Juventud. • Debilitamiento crónico del CJA, falta de peso en cualquier negociación o interlocución (recurrir a terceros: solución paternalista). • No existe motivación ni finalidad común en el conjunto de las asociaciones. • Los asociados manifiestan la desmotivación generalizada en los jóvenes en general. • Rechazo automático a los servicios normalizados. • C14 no tiene nada que ver con "lo alternativo", es lo instituido. • La participación ciudadana está "políticamente contaminada". • C14 no explota en todas sus potencialidades, interacciones instrumentales con los jóvenes y asociados, formalizadas, no operativas ni flexibles, no informales ni a la medida del joven. • Inexistencia de un escenario común del que resulten proyectos ni conjuntos de acción como colectivo de asociaciones. • Desmovilización y falta de participación (en las coordenadas y en el contexto de participación imperante), no definido por los jóvenes, ni estrictamente por las asociaciones. • Financiación de asociaciones sin soporte extrajuvenil. • Flujos deficientes o inexistentes de información. • Desconocimiento del C14 y de su oferta.
Inercias	• Ineficiencia de los órganos implementados por la Concejalía: Consejo Interdepartamental de Juventud y Comisión Técnica de Juventud. Mera declaración de intenciones, no cumplen con sus objetivos. • Los asociados y, especialmente los jóvenes, son los convidados de piedra en

	esos organismos (presencia testimonial). • Oferta discrecional de actividades y servicios, no porque sean demandados por los jóvenes (los más demandados). • Objetivo atribuido: completar una memoria anual de actividades para el C14. • Consejo Local de Juventud concebido como escuela de políticos (repulsión). • Relación meramente administrativa para la que existe predisposición en las asociaciones (acomodaticia/conversa). • Experiencia frustrante en el trato y relación con la Administración (sensación de aislamiento). • Tradicional reparto y concepción de las subvenciones municipales a asociaciones (fomento de la desunión y diferenciación entre asociaciones). Perjuicio de las programaciones y actividades resultantes. • Práctica asamblearia política trasladada al asociacionismo (luchas internas muy por encima del interés por articular iniciativas para jóvenes). • Situación asumida, insatisfacción convive con inmovilismo. • Reactividad ante lo nuevo. • Mecanismos de defensa y retracción (asociaciocéntrica). • Desconocimiento de CJA y cuestionamiento de su utilidad. • Confusión: quién es quién en materia de asociacionismo y juventud.
Finalidades / paraqués	• Proyección social, compromiso más o menos voluntarista. • Cumplimiento de objetivos. • Realizar y favorecerse de actividades y recursos (ocio, hobbies, preocupaciones, inquietudes...). • Socialización paulatina del joven –asociaciones con un ideario marco muy marcado- (escaso poder de convocatoria y en descenso). • Concepción utilitarista del CJA (recursos gratis). • Dinámica propia, local propio, no tienen necesidad de utilizar lo poco que ofrece el Consejo. • La participación que conocemos y practicamos no lleva a ningún sitio (desmotivación). • Dualidad profesional-asociado. • Convenio, actividad continuada en el tiempo, entidades prestadoras de servicios para la juventud con fondos y control municipal de la gestión. • Asociación vivida como una actividad más, no prioritaria, de esparcimiento y tiempo libre, que no compromete a mucho.
Bloqueos	• Distinta perspectiva del modelo de CJA que técnicos y área política. • Rechazo total a la política. • Desmovilización de la sociedad en general. • Asociaciones políticas responsables de muchos de los males. • Falta de credibilidad del discurso de políticos y técnicos (afán controlador y dirigista). • No somos interlocutor válido (carencias, incapacidades). • Modo de promocionar institucionalmente la participación juvenil (Convenio con CJA, como una rama más de la oferta de la Concejalía para los jóvenes / Consejo Interdepartamental de Juventud / Programa de Subvenciones para asociaciones juveniles / Reuniones con asociaciones –mecanismo que sólo duró un año-. • Horarios de apertura del C14: desfase entre los ritmos administrativos y los de los jóvenes y el mundo asociativo. • Control administrativo. • Politización del CJA. • Falta de transparencia, gestión desastrosa (desvirtúan a CJA y movimiento asociativo). • Control de la Administración: proceso participativo que prima a asociaciones grandes, con estructura y soporte no juvenil (partidos políticos, sindicatos, iglesia...), que dominan las reglas del juego (solventes). • Procesos y decisiones desde arriba. • Mecanismo discrecional de relación individualizada Administración-asociaciones (no transparente vertical, casi a escondidas, que desincentiva las relaciones interasociaciones. • Relación clientelista. • Competitividad entre asociaciones. • No circulación horizontal de información. • CJA como campo de batalla de las asociaciones políticas. • Desconocimiento de los órganos y mecanismos de representación implementados

	por la Concejalía de Juventud. Falta de interés por invertir esta situación. • Ritmos administrativos. • Prisma individual, asociaciocéntrico, lo impregna todo. • Falta de tradición en la búsqueda de consensos y conjuntos de acción. • Llegar a acuerdos de diagnóstico no supone emprender acciones para la movilización y tratar de cambiar las cosas. • No transparencia en el reparto de subvenciones. • No flujos de comunicación Administración-asociaciones.
Críticas	• Descalifican cualquier actuación municipal (juventud). • Indiferencia, despreocupación y cierta valoración entre quienes conocen parte de la oferta o se han beneficiado de ella. • Infomóvil: su itinerancia extingue su efecto. • Ausencia de "lo alternativo", oferta formalizada. • Competitividad y solapamiento CJA-Concejalía en actividades que serían mejor gestionadas por las asociaciones. • La Concejalía trata de fijar aquello que el CJA debe hacer consciente e inconscientemente. • No cobertura jóvenes de secundaria. • C14 = adorno que justifica lo poco que se hace en materia de juventud. Elemento exógeno, construido al margen de los jóvenes. • Reparto de subvenciones perpetúa un modelo de asociacionismo que no convence a nadie. • Mala distribución y aprovechamiento del espacio en el C14. • Hotel de asociaciones insuficiente ("ridículo"). • Arbitrariedad del CJA en la asignación de taquillas y en otras muchas actuaciones. • Los grupos informales o los jóvenes en general no se asocian porque no tienen información o son pasivos. • Centralización, barrios dejados de la oferta municipal. • Las más críticas asociaciones nuevas reniegan de las reglas de la oferta. • Oferta muy limitada de ocio. • Los grupos informales son respetados pero se cree que desaprovechan el cauce formal. • Los promotores privados no pueden ser punto de referencia. • Ritmos y ciclos de la Administración.
Autocríticas	• Falta implicación en la proyección social, del C14, en la difusión de la oferta y en el asociacionismo y la participación juvenil por parte de las asociaciones. Si se cooperase se conseguirían resultados diferenciales. • Incomunicación entre asociaciones. • El modelo de CJA deberían definirlo y construirlo las asociaciones. • C14 nada que ver con "lo alternativo". • Asociacionismo viciado. • Nada surge por propia iniciativa o convicción, sino por oposición, como reacción opuesta o negativa en el origen. • No desarrollado el grado de civismo para apoyar proyectos de otras asociaciones (competencia por recursos y subvenciones). • Desinterés por la relación con el resto de asociaciones y exceso de interés por las subvenciones. • Incapacidad percibida, desarticulación asumida. • No tenemos modelo alternativo. • Las asociaciones carecen de respaldo (no representativas). • Oferta que resulta de los proyectos de asociaciones, especialmente los subvencionados por la Administración. • Las asociaciones no viven el CJA como algo propio (no sentido de pertenencia ni cultura corporativa ni organizativa).
Relación con otros actores	
Potencialidades	• Coordinadora de asociaciones que facilite un conocimiento cercano y más cotidiano. • Proyectos autogestionados, no necesariamente vinculados a dinero o recursos de la Administración. • CJA como intermediario, filtro, recogida de demandas expresadas por los jóvenes, pidiendo la colaboración de las asociaciones. • Nuevas asociaciones con el único propósito de hacer cosas (ajenas a los vicios

	anteriores). Interés de las nuevas asociaciones, impulso para sacar CJA a la calle, actividades, acercarlo a los jóvenes. • Plazos abiertos de presentación de proyectos y relación flexible con la Concejalía. • Que los jóvenes evalúen la oferta y aporten sus demandas. • Primero averiguar exactamente que es lo que quieren los jóvenes no asociados. • Replanteamiento de las vías de promoción de la participación juvenil (Institutos). • Atribuciones simbólicas favorables de la ubicación en "El Barrio", como potencial polo de atracción. • Necesidad de participación de las asociaciones en la difusión, comunicación, en la apertura del C14 e implicación y descentralización de la oferta. • Contigüidad, posibilidad de encuentro con otras asociaciones. • Oferta más flexible e informal, ganada por las asociaciones. • Corresponsabilización en el C14. • Reorganización del edificio y diseño del nuevo. • Mecanismos para dialogar colectivamente la oferta de actividades. • Disposición (en los discursos) a emprender procesos participativos (generar conjuntos de acción).

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Grupos Informales

Definición de la situación	• Movimiento asociativo alicantino (bajo mínimos), no muy grande (los mismos, unos pocos en todo). • Centro educativo como polo de atracción. Instituto como elemento omnipresente • Búsqueda de ocio alternativo a pubs, discotecas y alcohol. • "La gente joven va a lo que realmente le atrae, si no le supone un gasto excesivo de dinero". • Connotación peligrosa de la ubicación del C14 en "El Barrio" para jóvenes menores de 17 años. • Desconocimiento de la oferta institucional y de las asociaciones. • Descolocados respecto a procedimientos y reglas del juego formales. • Prácticas individualizas e inconexas. • Estrategias adaptativas (no inmovilistas -atribuidas a asociacionismo reglado-). • Desconocimiento del mundo asociativo formal.
Problemáticas	• Actividad subsidiaria (no ocupaciones prioritarias ni principales). • Carencia de equipamientos y recursos para el desarrollo de actividades. • Desarrollo aislado de las actividades. • No aparición de redes intergrupos con intereses y actividades afines.
Finalidades / paraqués	• Hacer lo que le gusta y le atrae si no le supone un gasto excesivo. • Emprender acciones espontáneas, coordinar esfuerzos, enriquecer aportaciones, aunar conocimientos, habilidades y destrezas. • Origen casual y espontáneo (vínculos de amistad), sin ritmos marcados, actividades imprevistas. • Compartir hobbies, actividades de ocio y tiempo libre. Hacer lo que les gusta. • Informalidad y espontaneidad. • No descartan implicar a otra gente.
Bloqueos	• Importancia del contexto más que de la actividad. • Gusto por lo que se opone a lo académico y a lo no alternativo. • Desconocimiento del Consejo Local de Juventud. No percepción de su utilidad para ellos. • Distancia respecto al mundo asociativo formal. • Profunda desinformación.
Críticas	• Demanda insatisfecha: oferta alternativa, equipamientos, infraestructuras. • Asociacionismo percibido como juego endogámico que se pierde en las formas y no llega a nada tangible (acción). • La Concejalía tiene que ofertar cosas para jóvenes que no van al C14 ni están en asociaciones. • El joven tiende a ser poco dinámico. • Sobre la Concejalía y los técnicos recae la responsabilidad de potenciar las motivaciones de los jóvenes y responder con una oferta acorde a sus necesidades. • El C14 ofrece una percepción cerrada y fría. • La jerarquización de la toma de decisiones incide negativamente en los resultados (burocratismo, tecnocratismo, categorización sin contar con los protagonistas. • Crítica débil a las instituciones. • Crítica a la oferta municipal en sus materias de interés. • Ritmos administrativos.
Autocríticas	• Pasivos, individualistas, competitividad, egoístas (futuro personal), no comprometidos por el resto de la sociedad. Lo quieren todo hecho.
Relación con otros actores	• "A los jóvenes no se les puede obligar a que tengan iniciativa, pero a la Administración si que se le puede exigir que cumpla con sus responsabilidades". • Los promotores privados despiertan recelo.
Potencialidades	• Otra concepción más informal del asociacionismo y de las actividades para jóvenes, desestructurada pero con demandas relativamente claras y concretas. • Otras modalidades (hogueras infantiles, cofradías de moros y cristianos, etc.). • Población sobre la que no se tiene impacto (campo joven). • Boca a boca de las relaciones informales (efecto multiplicador, correa de transmisión). • Disposición para emprender conjuntos informales de acción (expresada). • Coordinación informal sobre el terreno, sin acudir recurrentemente a la Administración pero sin renegar de sus actuaciones y de su papel.

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Instituciones Intermedias

Definición de la situación	• Instituto como lugar principal donde se combinan actividades académicas y de ocio. • Pérdida de preponderancia de instituciones con base religiosa (aunque se mantienen intentos de oferta). • Educación como obligación negativa.
Problemáticas	• Escaso poder de convocatoria. • Falta de representatividad y calado.
Inercias	
Finalidades / paraqués	
Bloqueos	• Organizaciones estudiantiles, órganos de representación en institutos, Universidad...adolecen de las mismas carencias que lo organizado desde la Administración, las instituciones o las asociaciones formales: no participación, desinformación, juegos endogámicos, carencia de representatividad y poder de convocatoria...
Críticas	• Ni el C14 ni el CJA son representativos del conjunto de jóvenes (especialmente institutos). • Crítica al CJA y a la Concejalía por la politización, el reparto de poder..."debería ser un trampolín para jóvenes, no para políticos". • Sobrepeso del tiempo dedicado a las responsabilidades; presión social sobre el joven a edad muy temprana, condiciona sus manifestaciones participativas (estudios, futuro...). • Profesorado (psicopedagogo) y funcionariado en general, desmotivado. Relaciones verticales y reglas del juego que no gustan. • Las instituciones no son -por definición- receptivas a nuestras ideas. • Desinterés por lo que oferten la Administración y los técnicos. • Desinterés por las instituciones. • La forma en que se intenta el acercamiento a los jóvenes de secundaria les lleva cuestionarse incluso el interés real en hacer cosas con y para ellos.
Autocríticas	
Relación con otros actores	
Potencialidades	• Asesoramiento psicoprofesional a escala del joven y siguiendo sus ritmos. • Actividades con otros jóvenes de otros institutos. • Cambio de talante en las Permanentes del CJA (pérdida percibida de peso del juego político). • Aislamiento relativo de las asociaciones políticas como elemento de motivación.

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Jóvenes en general

Definición de la situación	• Espectadores de una oferta discrecional, vertical, repetitiva y no evaluable. • Para mayores de 17 años la relación del C14 con "El Barrio" es conveniente para darlo a conocer. Constituye un freno para jóvenes por debajo de esa franja de edad (peligrosidad, otros lugares de ocio...). • El ocio se define como todo aquello que no implica obligación o responsabilidad. • Inercia y desorientación en las prácticas colectivas o de masas. • Ocio como evasión vs. ocio como búsqueda de nuevas experiencias. • El joven no da buena imagen comparada con otras generaciones anteriores de jóvenes.
Problemáticas	• Conceden poco crédito y pocos resultados (logros) a las estrategias y objetivos originales del C14 (técnicos y políticos). • Estrategias de difusión insuficientes. • Carencia de equipamientos (local social grande exclusivo para jóvenes). • Carencia de oferta musical, conciertos. • Aburridos de la misma oferta. • Joven sobrecargado, sobreresponsabilizado desde edad temprana (modelo social, imaginario competitivo). • Precariedad económica. • Confusión del CJA y el C14 (Concejalía). • "La información llega mal o no llega".
Inercias	• Desconocimiento de actividades para jóvenes enumeradas por Concejalías (por ejemplo, en el Anteproyecto de Plan Municipal de Juventud). • Reproducción de situaciones no participativas. • Las reglas del juego convierten a los jóvenes en un sector de población subordinado. • Relación no de igual a igual (carencia de capacidad real de interlocución; el modelo asociativo tampoco cumple esa función de intermediación). • Intercambio de prejucios entre los jóvenes y lo no joven (instituciones, medios de comunicación, mercado...). Posición defensiva y negativa. Afirmación por oposición. • "Mejor que ponga Ballantine's que Concejalía de Juventud". • Autosegregación, automarginación, indiferencia y pasividad ante lo que se le ofrece vía vertical (hechos consumados). • Administración asociada automáticamente con burocracia, desgana, desinterés...
Finalidades / paraqués	• Asociarse es para actividades de ocio colectivo, asociaciones informales, organizaciones estudiantiles, programaciones lúdicas, conciertos de música. • Búsqueda activa "quién busca encuentra". • Otras formas de ocio.
Bloqueos	• Demonización del ayuntamiento y las instituciones (intereses ocultos). • Doble personalidad del C14: a) administrativa, vedada en la práctica; b) lugares de jóvenes o asociados. • Relación entre desiguales. • Descrédito: actuaciones dirigistas del Ayuntamiento. • Desconocimiento de la oferta, confusión, ineficiente difusión y comunicación (canales y flujos) con este grupo de edad. • No se comparten ni las prácticas ni las estrategias que guían el desarrollo del C14. • El Ayuntamiento da publicidad a las cosas que organiza pero no llega a los jóvenes. • Se hacen cosas interesantes pero no llegan (de mayor calado potencial). • El C14 no está concebido ni desarrollado como Centro de Recursos para la Juventud, en la práctica, no es un lugar de encuentro para jóvenes. • Horarios administrativos, edificio vedado, coto...
Críticas	• No llega la información. • Siempre la misma oferta. • Ocio dirigido por la Administración y promotores privados (intereses ajenos al joven y a sus necesidades). Mercado de consumo (joven como negocio). • Existe imagen, más que política o actuaciones en materia de juventud. • Tratamiento que de la juventud se hace en los medios de comunicación (estigmatización). Empobrecimiento de la figura del joven y de la generación de jóvenes.

	• "Cuando entra en juego la Administración lo normal es que se desvirtúe todo". • Desagrado respecto a elementos estéticos no jóvenes del C14. • Inadecuada distribución y aprovechamiento de espacios en el edificio. • Hotel de Asociaciones insuficiente (para algunos ridículo). • C14 como lugar más utilitario o instrumental que práctico (incumplimiento de objetivos originarios), no adecuado para el encuentro de los jóvenes.
Autocríticas	• Los jóvenes, por sí solos, aunque tienen inquietudes no van a hacer grandes cosas. • Poca variedad de alternativas (no expresión de lo que se busca, quiere, de las necesidades. • Coartada de la desinformación. • Ductibilidad y manejabilidad del joven ("caer en las redes", "los jóvenes también nos encasillamos, somos pasivos, no revertimos esos discursos...")
Relación con otros actores	• El Ayuntamiento tiene la obligación de ofertar para los jóvenes.
Potencialidades	• Que los propios jóvenes participen en lo que es para ellos... • Recogida e ideas y proyectos (observatorio permanente de jóvenes). • Responsabilidad mixta, Administración- jóvenes, especialmente en el diseño de equipamientos y actividades susceptibles de cambiar el contenido de los servicios con la participación de los jóvenes en la gestión (flexibilidad) adaptándose a nuevas necesidades de grupos juveniles.

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Adultos, Padres, Familia

Definición de la situación	
Problemáticas	
Inercias	
Finalidades / paraqués	
Bloqueos	
Críticas	
Autocríticas	
Relación con otros actores	
Potencialidades	

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Medios de Comunicación

Definición de la situación	
Problemáticas	
Inercias	
Finalidades / paraqués	
Bloqueos	
Críticas	
Autocríticas	
Relación con otros actores	
Potencialidades	

CUADRO RESUMEN DISCURSO POR ACTORES

Promotores Privados de Oferta

Definición de la situación	
Problemáticas	
Inercias	
Finalidades / paraqués	
Bloqueos	
Críticas	
Autocríticas	
Relación con otros actores	
Potencialidades	

CUADRANTES DE CLASIFICACIÓN DE DISCURSOS

	C O N V E R S O	**P E R V E R S O**	
sirve de los medios, instrumentos y de los modelos que le vienen dados y cree en esos modelos como forma adecuada para desenvolverse **continuista conformista (satisfecho)**			Utiliza aquellos cauces o instrumentos que le resultan ventajosos y no le exigen mucho a cambio, aunque no crea en el modelo en su conjunto **continuista descontento**
Reniega del modelo instituido y no participa de él, se asila respecto a él, sin proponer un modelo alternativo **antimodelo**			Intenta construir un modelo alternativo distinto al existente, ordenando los elementos de un modo innovador y distinto al conocido **nuevas pautas**
	S U B V E R S O	**R E V E R S O**	

4 D) DOMINIO METODOLÓGICO D) MAPAS

Mapas de relaciones (automapas de redes).-

Procedimiento metodológico para el análisis de redes

Elaborar mapas de redes, que representan mapas de acción, tiene como objetivo descubrir los efectos de las distintas pautas relacionales en el conjunto de acciones, empezando el análisis no por un conjunto no de categorías sino de relaciones que derivan en mapas y tipologías sociales.

El orden de inferencias suele ser:

- totalidad ——————————— partes
- estructuras y relaciones ——————————— categorías
- comportamientos ——————————— actitudes

Por lo que se refiere a la peculiar forma de emplear el análisis de redes, se ha optado por un modelo mixto entre las dos aproximaciones más comunes en Ciencias Sociales.

La aplicación concreta al caso que nos ocupa de las teorías de redes, busca la construcción por parte de cada grupo de mapas conceptuales y relacionales que nos permitan detectar dos puntos de aplicación concreta: dónde existen bloqueos y conflictos con otros actores (nudos a desenredar) y dónde existen conjuntos de acción ya formados (nudos a reforzar).

	CONTENIDO DE LAS DISTINTAS APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DE REDES adaptado de J.A. Rodríguez, 1996
Aproximación relacional	BUSCA: conexiones directas e indirectas entre actores o unidades de interacción EXPLICA: procesos y comportamientos sociales... ...según { conexiones sociales; densidad de relaciones; cohesión / aislamiento; simetría o asimetría (direccionalidad) }
Estrategia posicional	BUSCA: conocer la naturaleza de las relaciones, no entre actores sino respecto a "terceros", con pautas definidas por la posición de unos actores respecto a otros (relaciones de poder, interacciones simbólicas, "reglas del juego"). EXPLICA: equivalencias o desemejanzas (distanciamiento) entre actores por sus pautas relacionales con otros actores.

El análisis de redes que he practicado responde a unas claves cualitativas[1] que no renuncian a la triangulación cuantitativa, pero que no ponen el acento en un análisis sociométrico que mide las relaciones y los pesos con índices, matrices y técnicas de cuantificación. Esas claves las he encontrado en Martín Gutiérrez en su artículo "El sociograma como instrumento que desvela la complejidad", publicado en la revista de la UNED "Empiria", y en el aprendizaje de su utilización práctica para el análisis de la realidad social en diversos contextos investigadores. Con esa finalidad, las categorías de análisis son:

- los tipos de relaciones
- la agrupación de sujetos formando conjuntos

[1] MARTÍN GUTIÉRREZ, (1999).

- las densidades o discontinuidades en las relaciones;
- las diferencias de contenidos de las relaciones por categorías sociológicas como edad, género, estatus socioeconómico, territorio, etc., todas ellas subordinadas a las relaciones;

Los principios básicos se resumen en:

- Relaciones recíprocamente simétricas o asimétricas (de poder) en cuanto a intensidad y contenido
- Relaciones directas e indirectas: el conjunto de la estructura define la relación específica concreta: el individuo como entidad social
- Redes creadas por la estructura de relaciones interindividuales de muy diverso tiempo...

En los tres casos, sus cualidades y peculiaridades no son, en absoluto, arbitrarias y pueden vincular o unir a individuos, grupos y organizaciones o instituciones.

Para completar el ciclo de análisis y las características de las relaciones, manejamos elementos del tipo:

- intensidad: relaciones dominantes o no, entre iguales o jerárquicas
- densidad: formación de zonas más trabadas o más vacías
- observación de elementos centrales: que jerarquizan, aglutinan o dividen
- observación de elementos articuladores: identifican posiciones estratégicas desde donde intervenir
- conflictos o rupturas: de qué tipos, dónde están las interferencias o los obstáculos, las relaciones indirectas negativas

- espacios sin relacionar: potenciales facilitadores de nuevas relaciones
- observación de puentes locales: con vínculos que pueden ser débiles pero que unen sectores o grupos que sin ellos estarían totalmente inconexos (muy importantes para prever procesos de difusión de información y de articulación de redes para la generación de conjuntos de acción.

Y lo hacemos, con el propósito de:

- Elaborar una jerarquía de elementos homogéneos
- Clasificar esos elementos homogéneos
- Encontrar nuevas relaciones o la identificación, si quiera residual, de actores relegados de las zonas centrales de relación
- Buscar relaciones de alianza y/o conflicto entre los actores protagonistas que crean las relaciones, relaciones que están cargadas de elementos simbólicos...
    * proximidad
    * afinidad
    * amiguismo o enemistad
    * colaboración
    * buenas relaciones
    * encontronazos

Respecto a las alianzas y los conflictos, el horizonte significativo se concentra en conocer quién o desde dónde se ejerce el poder, cómo se producen las relaciones de poder y de qué tipo son, para conocer y delimitar:

- las relaciones en el nivel asociativo, cooperativos, actuales y potenciales

- los contextos informales, base social para futuras relaciones, proyectos o conjuntos de acción
- los lugares que ocupan los grupos formales comparándolos con los espacios de relación informal.

La comunicación entre investigadores y protagonistas de los automapas de redes precisa de un código, de una notación que permita a las personas que dibujan sus mapas expresar aquello que se espera de ellos y al analista, la interpretación de las relaciones y el cruce de los mapas elaborados por múltiples actores. En un acercamiento preliminar, el sistema de notación empleado, con algunas variaciones ha sido:

a) Tipos de relaciones:

Relación normal

Relación conflictiva

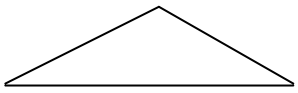
Relación débil

Relación intensa

Sin relación

Relación que gustaría mantener

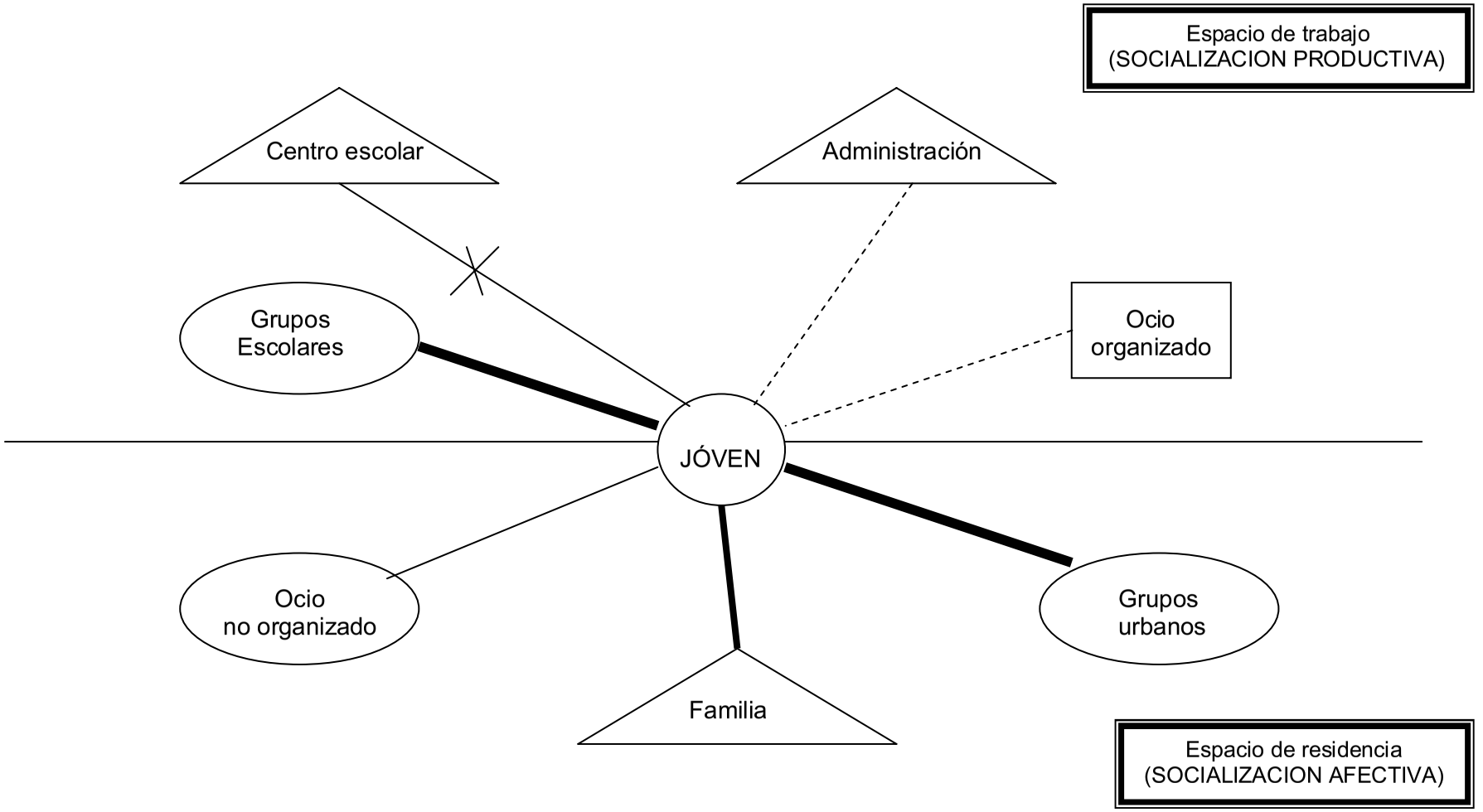
b) Diferenciación de actores:


Instituciones

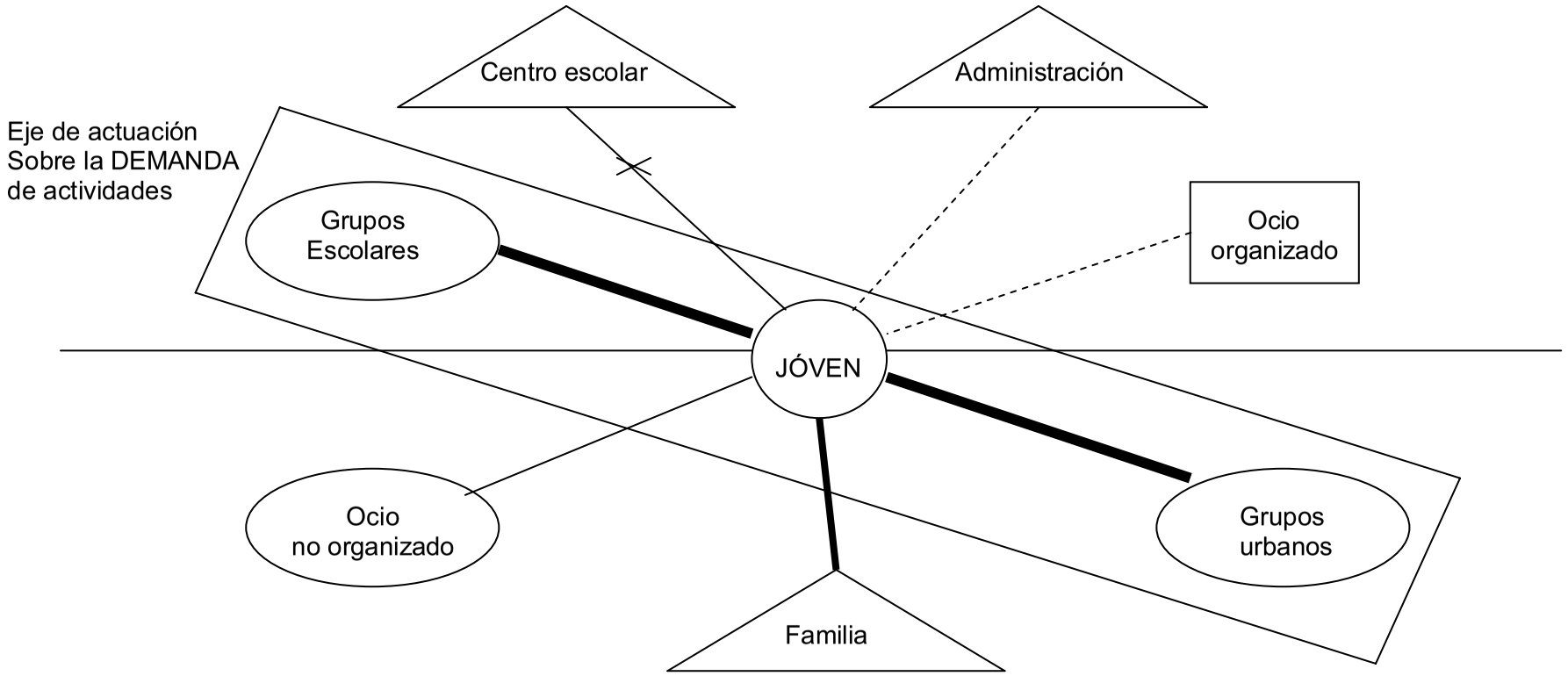
Contextos formales

Contextos informales

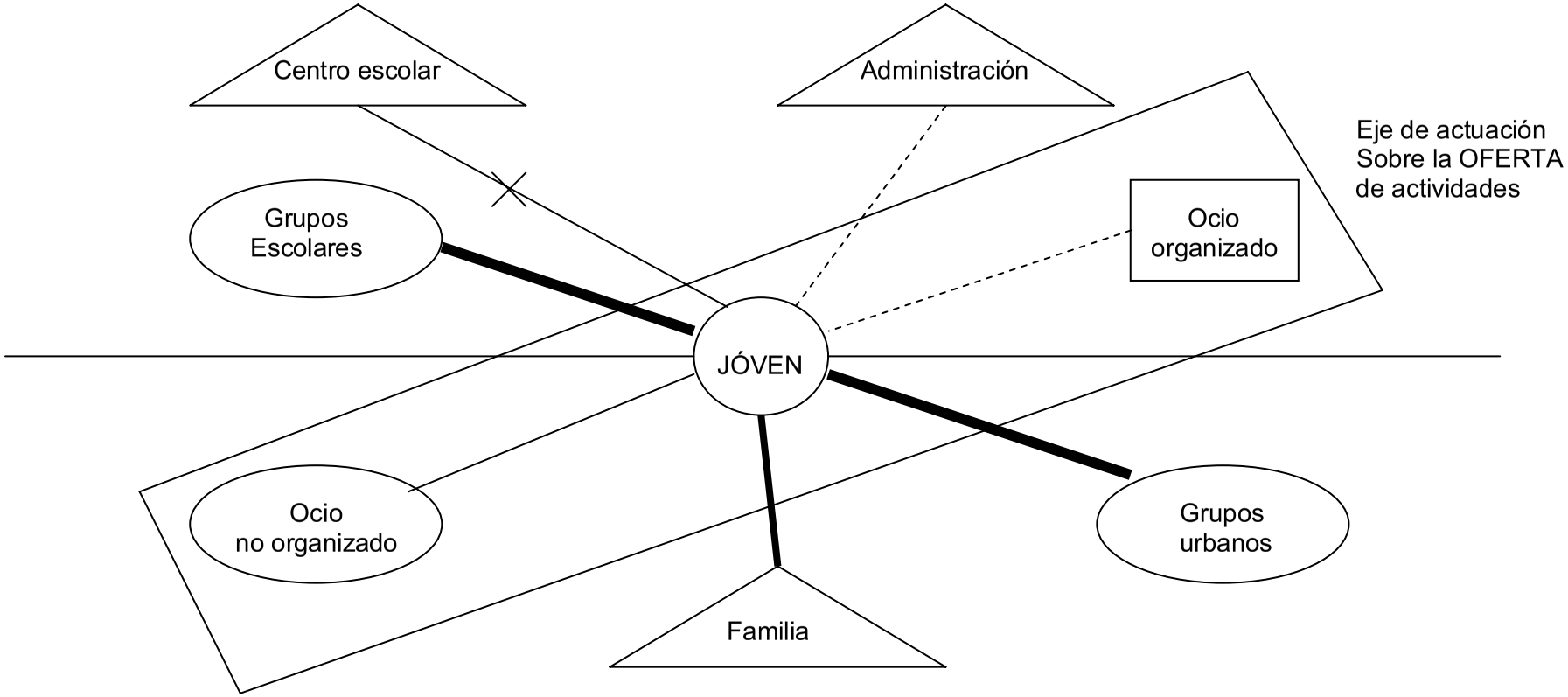
MODELO DE MAPA DE REDES TIPO EN JOVENES MENORES DE 18 AÑOS

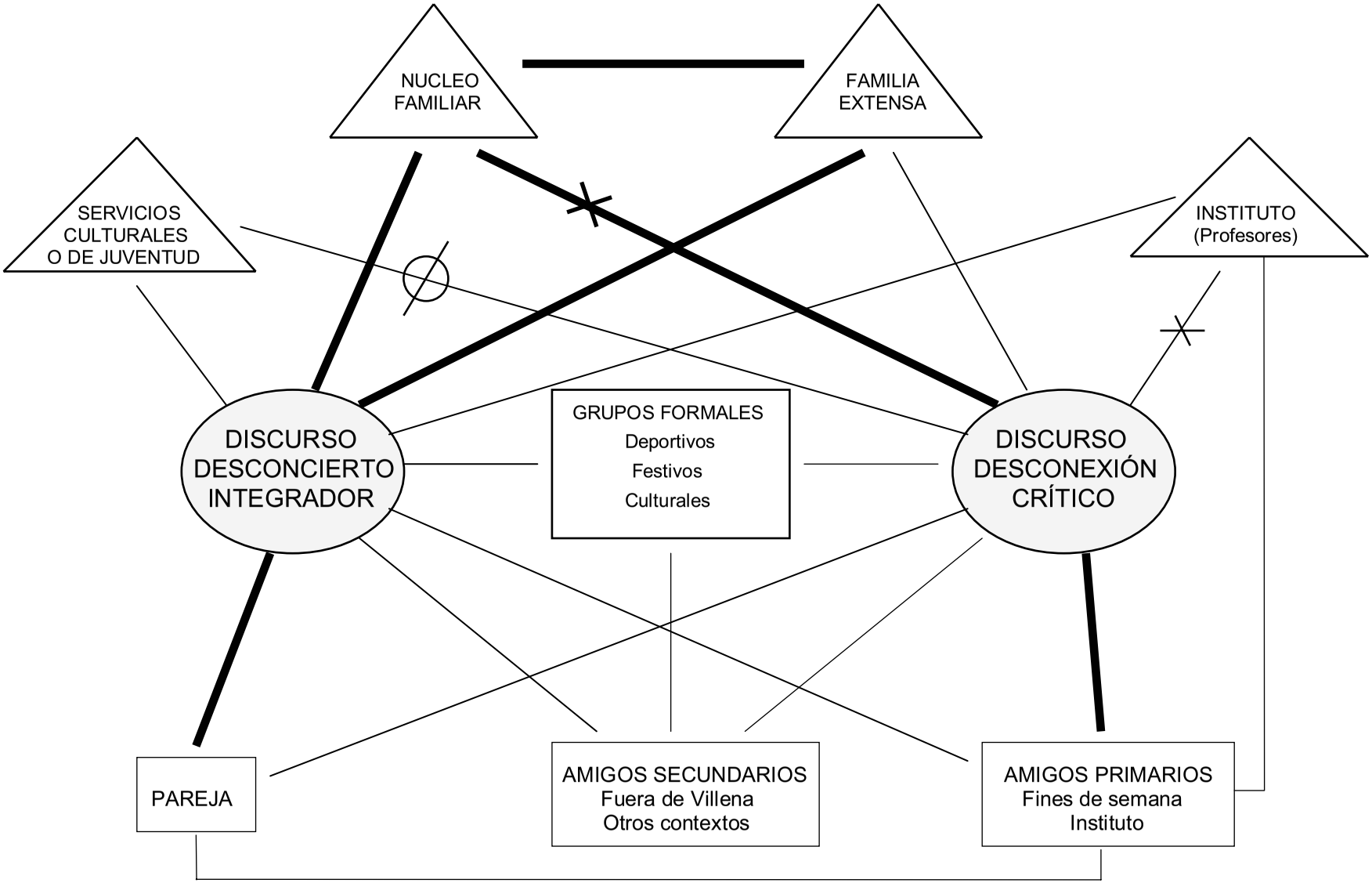


MODELO DE MAPA DE REDES TIPO EN JOVENES MENORES DE 18 AÑOS



MODELO DE MAPA DE REDES TIPO EN JOVENES MENORES DE 18 AÑOS



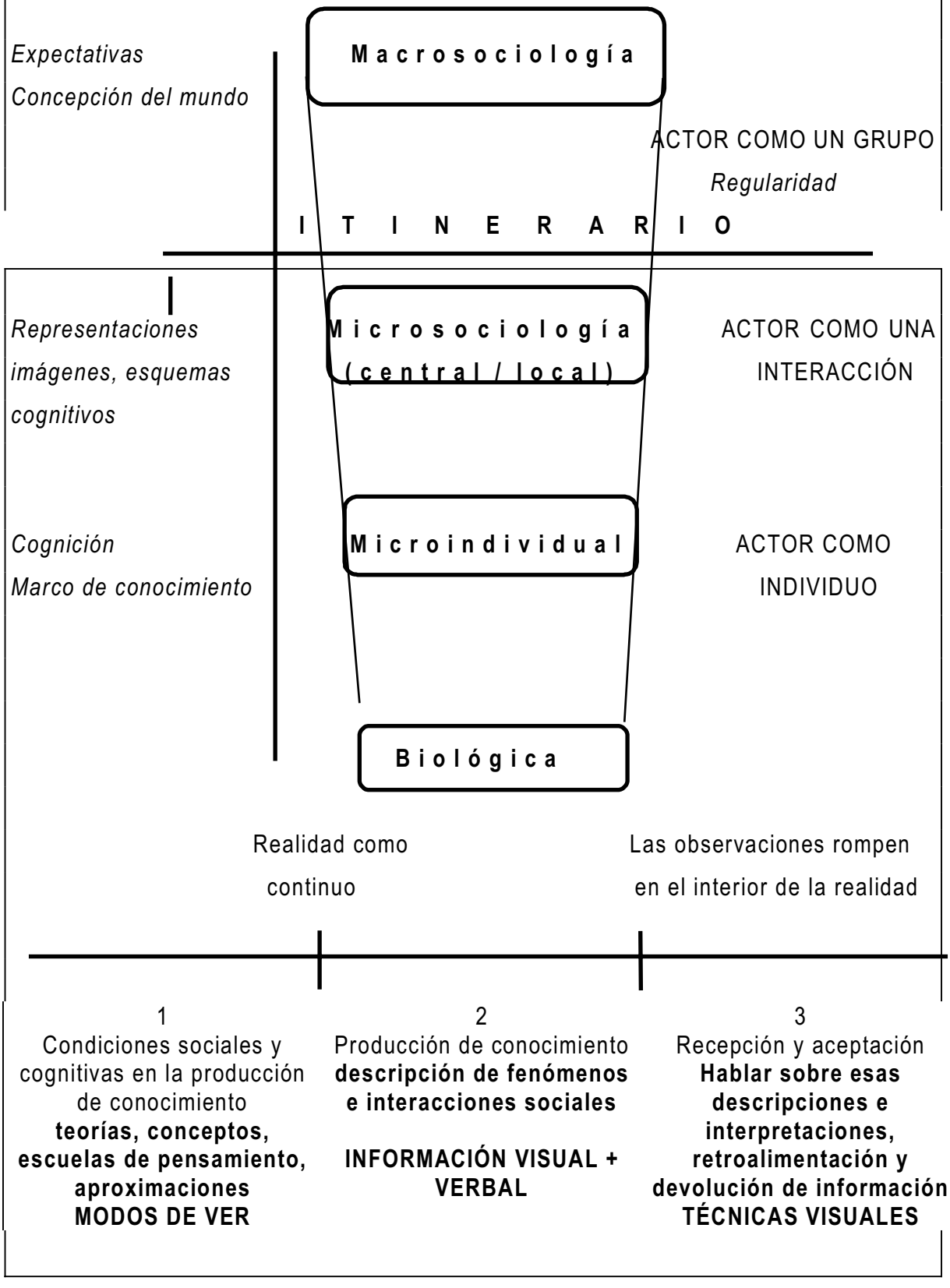

NUCLEO FAMILIAR
FAMILIA EXTENSA
SERVICIOS CULTURALES O DE JUVENTUD
INSTITUTO (Profesores)
DISCURSO DESCONCIERTO INTEGRADOR
GRUPOS FORMALES
Deportivos
Festivos
Culturales
DISCURSO DESCONEXIÓN CRÍTICO
PAREJA
AMIGOS SECUNDARIOS
Fuera de Villena
Otros contextos
AMIGOS PRIMARIOS
Fines de semana
Instituto

4 D) DOMINIO METODOLÓGICO E) TÉCNICAS DE SOCIOLOGÍA VISUAL

El método de los itinerarios sintetiza el intento de articulación aludido en el diseño metodológico. En una escala microsocial de observación (secuencial), en la que se observan prácticas, interacciones y tomas de decisiones; los itinerarios favorecen la descripción de los pasos anteriores a la interpretación de los datos, interpretación que depende del marco teórico y del enfoque investigador elegido, especialmente en cuanto a los destinatarios y a la utilidad práctica de la investigación o evaluación (para quiénes, para qué/s[1]).

[1] En triangulación con discursos y textos.

ESCALAS DE OBSERVACIÓN PARA LA SOCIOLOGÍA VISUAL



El diseño investigador en el que se sostienen los ejemplos prácticos del empleo de las técnicas de sociología visual que he introducido en el texto, concretamente, la utilización de las cámaras de vídeo y, especialmente las cámaras de fotos desechables pretendía captar aspectos sociológicos de la vida grupal y asociativa de los jóvenes alicantinos (en el contexto de una i.a.p -evaluación ex –ante-):

- actividades participativas en su ritmo natural, social, en interacción, de desarrollo tal y como los "enfocan" los protagonistas a través de su lenguaje visual o verbal;
- rutas de ocio, esparcimiento y modos de disfrute del tiempo de expresión;
- mecanismos y canales de expresión;
- modalidades de difusión de la información de actividades, servicios, convocatorias;
- eventos / pautas;
- relación entre jóvenes, entre asociaciones, en presencia de distintos interlocutores con idéntica o con distinta capacidad de influencia en la toma de decisiones y en la definición de reglas;
- mecanismos u organismos de representación (funcionamiento práctico);
- actividades programadas o informales (ejemplo Institutos);
- reuniones esporádicas, concentraciones puntuales;
- modos en que se forman o generan nuevas interacciones y lugares de encuentro;
- análisis ecológico (distribución espacial de actividades[2], procedencias...) y su incidencia en la peculiaridad y diversidad de definiciones de la situación;

En términos participativos, estas técnicas introducen posibilidades que se escapan a la investigación sociológica por medio de encuestas distributivas. En este caso o ejemplo, los propios jóvenes tienen la posibilidad de registrar sus prácticas, sus itinerarios, sus modos de vivir la participación, la interacción social en su condición de jóvenes, lo que les gusta y lo que no les gusta, quiénes son para ellos los buenos, los guapos y los sabios (por oposición a los malos, los feos y los ignorantes), otorgando el

[2] Rutas orales (que acompañan imagen y audio con comentarios sobre aquello que se está grabando), entrevistas fotográficas grupales, etc.

protagonismo a las partes interesadas, para convertir, en sentido estricto, las técnicas en prácticas, tal y como han sido definidas.

Las prácticas investigadoras de sociología visual, también incluyen la utilización de la cámara de vídeo, la cámara fotográfica como investigadores y la utilización del vídeo en las dinámicas grupales de recopilación de información.

Modos aplicados de acceso a los datos visuales

La fotografía forma parte del repertorio de habilidades de las que se puede disponer para realizar el trabajo de campo. Las fotografías pueden ayudar a replicar acontecimiento o situaciones que han sucedido, tal y como las perciben los demás, otros a quienes se convierte en observadores fotográficos.

Además, es un modo creativo para facilitar la implicación de los participantes, formando grupos de "fotógrafos" con los participantes en distintas actividades o encuentros, también en contexto organizativos. Esta modalidad de aplicación de las técnicas visuales favorece la participación efectiva, y las dinámicas de devolución de información[3] y resultados, la validación por parte de algunos de los protagonistas. Se puede obtener así información mucho más diversa y complementaria a la escrita, escuchada o grabada en magnetófono.

Si consideramos la investigación acción participativa como una forma exploratoria de evaluación ex-ante, este tipo de prácticas evaluativas constituyen un campo privilegiado de pruebas y de validación de las posibilidades de la perspectiva reflexiva y de las técnicas y epistemologías participativas en investigación social.

Las cámaras de vídeo son también muy útiles e incluso pueden emplearse de forma no obstrusiva, sin hacer variar los comportamientos de las personas que son objeto de grabación, aunque también lo son los escenarios en los que se producen las interacciones -análisis ecológico-, las rutas orales, etc. Estos instrumentos tecnológicos favorecen la posibilidad de retroalimentación visual y de volver al campo en cualquier momento para replicar y validar. Los vídeos de actividades, interacciones, en resumen, de datos observacionales pueden favorecer la tarea del investigador (analista observacional) y convertir en investigadores prácticos a los protagonistas. El ejemplo

[3] Aplicadas y explicitadas con otros objetivos analíticos en el caso de la evaluación e intervención psicosocial con mujeres en economía informal.

de la i.a.p. que vengo mencionando muestra el modo en que estas técnicas pueden favorecer la apropiación del proceso investigador.

El objetivo es aumenta la calidad de las observaciones de campo y la utilidad de la recopilación de datos observacionales, concretamente, en i.a.p.[4], diagnósticos visuales y verbalizaciones sobre procesos o analizadores históricos y construidos.

Los objetivos son conseguir la mejor información posible para la gente que la necesita, remuever inercias, movilizar a los protagonistas hacia las posibilidades que introducen los procesos evaluativos o de investigación.

Se obtiene de esta forma información detallada sobre:

- la implementación de las actividades y proyectos;
- el análisis de sus principales procesos;
- descripción de los diferentes tipos de participantes y de sus modos participación;
- las distintas actitudes y motivaciones para la participación ;
- la descripción de la forma en que los proyectos y actividades afectan a los participantes;
- los cambios observados, los resultados e impactos;
- las potencialidades y debilidades de los proyectos y actividades percibidos por los participantes, planificadores, informantes clave del grupo de colaboradores, etc.

Además, con estas técnicas, se cubre un punto muy importante. Esta opción de recogida de datos tiene muy presente para quién es la información, quiénes y en qué forma van a utilizarla, la difusión de los hallazgos, qué tipo de información se precisa, para reducir la epistemología de la distancia.

Estas metodologías son especialmente adecuadas para proyectos en desarrollo, innovadores o susceptibles de cambio, cuando el interés se centra en buscar la mejora a través de la evaluación y en la exploración de la variedad de efectos sobre los participantes.

[4] Ejemplos de su utilización han sido la grabación en vídeo de asambleas de jóvenes y de jornadas de una red de empleo juvenil, para la obtención de información sobre la dinámica comunicativa, estilos de afrontamiento, diferentes formas asociativas de concebir la participación en un consejo local de juventud, la definición de asociación, de interlocutores, quiénes son los que participan en qué actividades, cuál es el grado de implicación activa (no meramente presencial), etc.

DINAMICAS AUDIOVISUALES

Qué entendemos por imagen.-

- Invitar a los jóvenes a cada uno de ellos nos ofrezca una visión diferente de una misma realidad libremente seleccionada por el colectivo, y a partir de los sistemas que ellos mismos hayan ido proponiendo como aportación a los estímulos creados por nosotros.
- Dibujar un objeto familiar de algún lugar que se coloque en medio de los chicos/as. Intercambiar los dibujos y comprobar como el punto de vista ha influido en la reproducción y cómo el trazo y el tamaño de la imagen varían a voluntad de cada dibujante. Que cada uno compare su dibujo con los realizados por los compañeros en posición distanciada a la suya.
- Observar las variaciones que se producen en la apreciación de las distancias existentes entre los objetos o entre éstos y personas, cuando los observamos desde diferentes distancias. Hágase notar la distorsión cuando miramos desde cerca.
- Jugar a la creación o interpretación de gestos y verbalizar la importancia que tiene la comunicación gestual. Mantener posiciones gestuales "congeladas" que no respondan a la gestualidad normal y ordinaria de quienes las mantienen.
- "Vestir" y "maquillar" imágenes de forma que varíe su significado.
- Parcelar o "mutilar" una imagen de manera que quede patente la importancia de la codificación espacial.
- Montar una misma figura sobre diferentes fondos y distintas figuras sobre el mismo fondo, resaltando la importancia del entorno, el ambiente y del escenario.
- Proponer a los jóvenes que acuerden símbolos para significar conceptos (amistad, prohibición, competencia, actividad, etc) y tratar de realizar frases sígnicas por combinación de esos símbolos.
- Comprobar con el grupo que ese lenguaje simbólico no es comprendido fuera de la comunidad en la que se ha pactado.
- Establecer "frases visuales" con símbolos de difusión general y se significados bien conocidos.
- Solicitar a los alumnos que los chavales/as que busquen y que traigan a la clase recortes de imágenes en las que alguno de los factores fundamentales definidos por nosotros tengan influencia protagonística destacada en la creación de significado.
- Presentar a los jóvenes imágenes con estructuras compositivas subyacentes que sean claras, e incitar a que las descubran. Comparar los resultados.

Funciones y propiedades de la comunicación por imágenes.-

- Imágenes con presencia en nuestro entorno: encargo de un recuento minucioso de las imágenes vistas en el recorrido habitual desde el Instituto, Universidad, lugar de trabajo, Asociación, C14 a sus casas para una posterior puesta en común.

Localizar y reunir imágenes ⟷ *Reflexión sobre su naturaleza y Relaciones con la realidad*

- Sugerencias como motor de interpretaciones múltiples:

1. Proyectar ante los chicos/as una fotografía. Dar la orden siguiente: "Observar atentamente esta imagen. Después, deberás reproducirla de la forma más exacta y fiel que te sea posible".

2. Tiempo de observación de dos minutos y reparto, a continuación, de una hoja enmarcada en negro, a modo de pantalla, para que los jóvenes, en ausencia de la imagen, intentarán reproducir lo que hayan visto.
3. Tiempo libre de dibujo: no ilimitado, pero tampoco reducido.

- Creación de un inventario de imágenes propio de un grupo de chicos/as con la aportación de todos estos. Después, analizar que falta y ver la forma de integrarlo. Tratar de convertir el inventario en "percha permanente" de imágenes de forma que sea continuamente mejorable.
- Clasificar el conjunto de imágenes del inventario en subconjuntos, según diferentes criterios adoptados a voluntad de la mayoría de la clase. Variar criterios y clasificaciones.
- Distinguir las funciones que existían en una imagen que participe de todas ellas.
- Solicitar a los chavales/as que reseñen las sugerencias que les produzca una imagen propuesta por nosotros. Pedirles luego que cada uno de ellos reduzca el inventario que haya realizado a una sugerencia globalizadora o dominante. Constatar los puntos comunes y las diferencias, así como la idea que resulte más coincidente.
- Pedirles que aporten imágenes que les hayan producido impresión de realismo. Propiciar una puesta en común en la cuál cada uno pueda explicar ante el resto de los compañeros las razones de su elección.
- Idéntico ejercicio a partir de imágenes abstractas que no contengan una definida realidad.
- Proponer que realicen un mensaje lo más simple posible y que una vez conseguido lo compliquen, hasta que ellos mismos comprendan como la sencillez comunica de un modo más efectivo.
- Idéntico ejercicio, proponiéndoles en este caso que realicen un mensaje estereotipado de los que habitualmente están acostumbrados a ver en los medios de comunicación y que, una vez conseguido, intenten transmitir el mismo mensaje con una mayor originalidad.
- Proponer a los jóvenes que realice, sirviéndose de imágenes creadas por ellos o recortadas de periódicos, revistas, dos tipos de mensajes: el primero, con una única lectura, y el segundo con varias posibles. Al ser analizados por todos, comprobar si estas condiciones se han cumplido y si cada lectura propuesta por su autor o grupo, corresponde a lo captado por el resto.
- Que un equipo elabore un mensaje con una doble intención que deberá ser descubierta por el resto del colectivo.

Lectura integral de imágenes fijas.-

- Diferencias que existen entre la lectura objetiva y subjetiva de imágenes:

1. Realizar una lectura conjunta teniendo como tema la lectura de lo que hay en una imagen procedente de la prensa.
2. Contrastar esta lectura con otra individualizada en la que cada alumno exprese lo que esa misma imagen sugiere.
3. Contrastar ambas lecturas evidenciando ante los jóvenes los esquemas de los que se vales los emisores para que sus mensajes lleguen al receptor.

- Acercamiento a la lectura gestáltica (fot 81-83).
- Proponer diferentes textos como pies de fotos para una misma imagen. Debatir las posibilidades de manipulación de una noticia mediante un texto que cambie el sentido de la imagen o lo transforme.

Creación de imágenes propias.-

- Animación a los alumnos a expresar con imágenes, ideas previamente acordadas:

1. Pactar una idea que se quiere transmitir, o aportarla al grupo.
2. Invitar a que cada miembro del grupo busque una imagen que exprese esa idea, o que la cree por medio de la fotografía. Puesta en común.
3. A partir de recortes de periódico, componer un collage con el que se exprese un nuevo mensaje, diferente al que sugieran cada una de las imágenes que componen el nuevo conjunto, y en una línea previamente acordada.

- Carteles:

1. Ante cualquier acto que relacione el instituto con el exterior, plantear carteles para convocar la conveniencia de elaborar un cartel anunciador. Discusión en grupo de los motivos y estilos. Ejecuciones individuales y en grupo.
2. Plantear carteles para convocar a otras acciones que vayan a producirse en el barrio o en la ciudad. Procedimiento paralelo al anterior.
3. Imaginar actos que no existen y convocatorias extrañas o imposibles y elaborar los correspondientes carteles. Procedimiento similar a los anteriores.

- Realizar un **"safari fotográfico"**, de manera que, en una misma ruta para jóvenes y nosotros, cada cual tome las imágenes que desee, sobre un tema único y sobre un tema opcional. Puesta en común de los resultados.
- Tomar fotografías de una situación en la que coincidan muchas personas de diversas características y condiciones. Presentar a los jóvenes las distintas fotografías y solicitarles que planteen posibles relaciones entre las personas retratadas.
- Descubrir que una imagen está relacionada con todo un conjunto de hechos, situaciones y personas reales, y trabajar sobre el "universo de relaciones" de una imagen:

1. Presentar una fotografía que refleje una situación cotidiana.
2. Determinar todos los elementos reales significativos (personas, cosas...).
3. Establecer el "universo de relaciones" de cada uno de esos elementos, de su marco real integral.

Secuenciación de imágenes.-

- A partir de una fotografía, poster... que contenga numerosas acciones independientes (la calle de una ciudad, el instituto, parque, etc.) solicitar del alumno que establezca relaciones entre los personajes o acciones, pidiéndoles que describe un hecho que no se encuentra narrado, pero que le podría ocurrir al personaje elegido si continuara efectuando el recorrido que se sugiere en la foto o dibujo.
- A partir de una historia o fotomontaje, crear globos y los textos de apoyo con papel blanco y, empleando las mismas imágenes, intentar contar una historia original en cuanto a narración y diálogos.
- Relatar un paso de tiempo (elipsis) de forma gráfica sin recurrir a las explicaciones literarias (textos de apoyo) que clarifiquen este hecho. Ejemplo: utilizar tres imágenes en las que la primera y la tercera sean dos momentos temporales diferentes, utilizando la segunda como elemento sugeridor del paso del tiempo entre una y otra.

- Solicitar a los chicos/as que, valiéndose de fotografías, confeccionen una historia, partiendo del dibujo con un guión en el que se concreten los diálogos de los personajes si los hubiere, el texto explicativo, los ruidos, etc.
- Realizar una fotonovela a partir de las imágenes que los jóvenes obtengan fotográficamente o recorten de los periódicos. El tema podrá ser libre o decidido en común, buscando su relación con algún hecho de la actualidad.

La imagen en movimiento.-

- Si una película, reportaje, asamblea contienen una parte de la visión que de la realidad multivaria, intentar que los jóvenes aporten una perspectiva diferente al tema propuesto.
- Comparar personajes vistos en la televisión, películas o en la vida real y sus actitudes con personajes en la vida real. Similitudes y diferencias.
- Proponer a los alumnos que con el mismo tema, intenten una nueva narración y un diferente final. ¿Qué ocurriría si esta historia en lugar de ser contada por un personaje, fuera relatada por otro? ¿o si en lugar de contarla los blancos, la relataran los pieles rojas?.

Película, fotografía. Asamblea...:

Función / **Contenido**	***Información Formación***	***Entretenimiento Expresión***	***Publicidad Propaganda***
Acontecimiento	¿Qué ha ocurrido? ¿Qué se sabe?	¿Qué se cuenta? Trama, argumento	¿Qué se oferta? Datos objetivos
Comentario	¿Qué se dice sobre lo ocurrido?	Valoración de la trama ("mensaje")	Sugerencias incluidas
Tratamiento audiovisual	¿Cómo se muestra?	¿Cómo se cuenta?	¿Cómo se refuerza?

Las páginas siguientes muestran algunas fotografías de las realizadas por los protagonistas y con los que se practicó entrevistas fotográficas.

(...) Los jóvenes identifican otra zona denominada informalmente "Ruta de la Madera", que son dos o tres calles adyacentes al Mercado Central. Afirman que, en estas calles, los jóvenes son más mayores (25 a 30 años), "más rockeros, más independientes y fuera de lo que es el canon", según ellos.

También podemos señalar a los locales insertados en “El Puerto”, de reciente creación, como otra zona de movida nocturna, es un espacio "más elitista" donde existe mucho dinero invertido y los jóvenes (de 25 a 30 años) que se acercan hasta allí poseen un nivel adquisitivo un poco más elevado, por lo que no es un lugar de encuentro exclusivamente de jóvenes.

"La gente pasa por la calle y no entra, no sabe lo que es, piensa que es una institución como Hacienda o una casa privada, y después, si entran, tampoco la gente se decide a preguntar. Viene, mira y se va"

(joven asociado)

Durante la transición a la edad adulta, la identidad del joven se conforma en la esfera del rendimiento académico y las relaciones familiares, pero también en la relación con los amigos, que se establece preferentemente en el terreno de la diversión y que, a la vez, en gran parte implica consumo y ocio.

> *"Los grupos informales que se crean mediante los jóvenes tienen su base en lo que es el ocio y la búsqueda de una identidad colectiva, ¿no?, digamos lo que llamamos tribus urbanas. (...) Van orientados normalmente a lo que es el beber los fines de semana. Oyen el mismo tipo de música, aunque no les guste dicen que les gusta, mueven todos la cabeza igual bailando, van todos vestidos de la misma forma y tienen su vida en torno a eso"*
>
> *(entrevista a animador sociocultural)*

"...tenemos que venir aquí, tan lejos, claro que limita, por supuesto, y lo pagamos todo de nuestro bolsillo..."

"...¿lugares de ensayo?, está la nave Iguana (en San Vicente)...en Rockopolis tocábamos hasta que cerraron; expropiaron para hacer la Gran Vía y a nosotros nos venía muy bien porque estaba al lado de nuestra casa, por que íbamos andando, es que íbamos andando..."

(grupo musical que empieza)

Nº de carrete: nº de foto: autores de las fotos: título del vídeo visionado:

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO (marco de referencia)

Elementos físicos del entorno /ambiente (espacio y objetos):

Posición física ante otros (cercanía-confianza / distancia-desconfianza)

Elementos del ambiente humano / social:

Escena principal	**Escenas secundarias (simultáneas)**

CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN / NO ACCIÓN

Planificada /programada ⑥ Espontánea / esporádica ⑥ **Formalidad ⑥ Informalidad ⑥ Acción individual o grupal:** **Procedente ⑥ Improcedente ⑥** **Ritmos de la acción:** **Frecuencia: Latencia (espontaneidad – maduración):** **Intensidad: Duración: Densidad:** **Otros procesos sociales relacionados:**	**Participantes (intervinientes):** **Sujetos pasivos:** **Secuencia (antes, durante, después):** **Finalidad de la acción:** **a) inmediata b) más duradera (estable)** **Lo que no ocurre (dentro o fuera del campo visual)**

CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN

Comunicación / incomunicación (canales y flujos): **Naturalidad / situación forzada:** **Códigos (lenguaje propio):** **Mensaje (qué se quiere expresar / qué se logra expresar):**	**Relaciones sociales (manifiestas / latentes):** **Comunicación verbal:** **Comunicación no verbal:** **Receptores (destinatarios):**

CARACTERÍSTICAS DEL/ DE LOS COMPORTAMIENTO/S

Comportamientos evidentes (manifiestos):	**Comportamientos latentes (subyacentes):**

CARACTERÍSTICAS DE LA/S ACTITUD/ES

Tipo de actitud: **Abierta ⑥ Cerrada ⑥ / Relacional ⑥ Aislada ⑥**	**Hacia quién/es se dirige (qué actores):** **Relaciones de poder: Jerarquía (orden):**

CARACTERÍSTICAS DE SIGNIFICADO /SENTIDO

Significado social manifiesto (imagen social): **Significado social latente (significado profundo):**	**Clasificación en elementos homogéneos:** **Sobre quiénes hablan las imágenes:**

CONTENIDOS, MATERIAS...

Tópicos /materias/ actividades representados (orden de importancia): **Práctica mayoritaria ⑥ Práctica marginal ⑥** **Elementos sorprendentes:** **Reglas del juego:**	**Contenidos de los mensajes (formas de hacerlos llegar):** **Símbolos comunes creados para dar sentido a la acción:** **Imagen de los jóvenes que se proyecta:**

RASGOS QUE SE SUPONEN O ADIVINAN EN LOS INTERVINIENTES (PROTAGONISTAS)

Grupo/s de pertenencia: Estilo de vida: **Estatus /clase social: Grupo de edad:**	**Educación formal: Experiencias vitales anteriores:** **Perspectiva de futuro:**

Expectativas que te crea observar estas imágenes visuales...

Cómo explicarías lo que muestran las imágenes a un joven muy desvinculado de lo que en ellas sucede o a una persona de mayor edad (mayor de 35 años)...qué es lo que no entendería...

Qué tipo de gente (con qué rasgos) se sentiría más cercana o próxima a la situación, actitud, conducta o comportamiento reflejadas por la imagen...

Podrías ser (individualmente o formando parte de un grupo protagonista de esas imágenes (explica por qué sí o por qué no, cómo aparecerías y cómo nunca lo harías –qué practicas van o no van contigo o con los círculos en los que te mueves-)...

SITUACIONES RELACIONADAS QUE TE SUGIERE	**PASADO (ANTERIORES)**	**PRESENTES (ACTUALES O MUY RECIENTES)**	**FUTURO (QUE OCURRIRÁN O QUE PUEDEN OCURRIR)**
Comportamientos, experiencias (propias o de otras personas que conozcas o que te hayan llegado), vivencias... experiencias de la vida cotidiana a las que te remiten las imágenes y lo que ellas "dicen" (...) DESCRIPCIÓN DE UNA O UNAS POCAS EXPERIENCIAS PROPIAS SUGERIDAS POR LA IMAGEN			

PROPUESTAS PRÁCTICAS / MATERIAS O PREGUNTAS CONCRETAS QUE HABRÍA QUE PLANTEARSE SOBRE ESTAS IMÁGENES CON RELACIÓN A LAS FORMAS DE VIDA JUVENILES.

MATRIZ DE ANÁLISIS AUDIOVISUAL PARA I.A.P. SOBRE JUVENTUD

Nº foto:	nº carrete:	fotógrafo:

ATRIBUTOS DE DECORADO (CONTEXTO)

Dónde transcurre la escena
Cuándo se desarrolla
Tipo de plano (abierto-semiabierto-plano corto)
¿Qué escena queda fuera de plano?

ATRIBUTOS DE ACCIÓN (FACTOR HUMANO)

Quiénes son las personas	Símbolos
Qué están haciendo	Símbolos
Temas que sugiere	Símbolos
Reactividad ante la cámara:	
Posibilidad de paridad con otras personas /temas	
OBSERVACIONES / IDEAS	

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS FOTOGRÁFICAS

Se trata de una entrevista abierta que busca producir un análisis exploratorio acerca de los modelos de ocio conocidos por los entrevistados (tanto el suyo como otros modelos sobre los que posee información).

Pretende, a través del material fotográfico que los propios entrevistados han creado con las cámaras desechables facilitadas, catalizar los discursos del entrevistado buscando abrir al máximo los posicionamientos a través de las preguntas problematizadoras (por qué, cómo, con quién, cuándo sí, cuándo no, dónde sí, dónde no, etc.) evitando, en lo posible, formulaciones que condicionen las respuestas.

TRABAJO DE CAMPO

Comenzamos exponiendo de una forma general al entrevistado qué es lo que vamos a trabajar con su ayuda, aclarando que la duración de la dinámica no excederá los 45 minutos y que la conversación será grabada en soporte de audio, garantizando en todo momento que se mantendrá el anonimato.

Tras esta introducción se entrega el carrete de fotos al entrevistado con el fin de que ordene la serie de la forma que la apetezca y comenzaremos a mostrar las imágenes preguntándole sobre ellas, combinando así las imágenes y los discursos del entrevistado.

El ritmo de cambio de las fotografías debe realizarse en función de la cantidad de información que se vaya generando, anotando las que aporten mayor cantidad de ideas al asegurado con el fin de poder jerarquizar posteriormente la serie.

A lo largo de todo el proceso debemos intentar de-construir la concepción que el entrevistado tiene sobre el ocio, cómo lo estructura, con quién, en qué momentos, espacies en los que se desarrolla, condicionantes de ese modelo, descripción de modelos alternativos u opuestos, actividades que se realizan, etc., buscando en definitiva poder completar una información semejante a la que aporta la matriz audiovisual.

PROCESOS DE ANÁLISIS

En primer lugar escuchamos la cinta de audio intentando anotar aquellas cosas que intuitivamente nos llamen la atención, poniendo un énfasis especial en las lecturas relacionales que el discurso apunte.

Posteriormente realizamos una trascripción parcial, selectiva, escribiendo los pasajes o intervenciones que nos parezcan claves para comprender el modelo de ocio explicado por el entrevistado. Con el fin de que sea operativo, se recomienda que la extensión no exceda de 5 páginas.

Finalmente realizaremos entre todos los entrevistados un puesta en común que no permitirá reintroducir información en el trabajo en curso, aplicando los aportes al trabajo individual de cada analista, previo a la puesta en común del grupo investigador, y con grupos de jóvenes fotógrafos.

Un cadáver en el metro. ¿¿¿...Un cadáver en el metro...???

¿De quién es el problema? ¿Qué problema? CUENTO:

PLOF, cayó al suelo desplomándose. Está muerto, no un poco ni levemente. La lividez del rostro, su rigidez y temperatura mostraron, timpo después en la autopsia, que el fallecimiento se había producido cuando menos cuatro horas antes, permaneciendo allí erguido, sostenido por la gente; y únicamente cuando el vagón del metro se hubo semivaciado había podido ir a tierra, su lugar natural, produciendo un ruido ensordecedor **(aunque tampoco perturbó la cotidianeidad de ninguno de los presentes -ni por supuesto de los ausentes, que quizás lo conociesen por los medios de comunicación, o por alguna polémica absurda sobre a quién le habría correspondido hacer tal o cual cosa).**

Asustado, el pasaje miró la figura del yaciente. No es que le importase gran cosa su suerte: una vez fiambre (ahora que se fijaban, las evidencias eran claras) lo restante careía de importancia. Lo que ocurría es que se había interpuesto un obstáculo en su monotonía e ignoraban el modo de esquivarlo; sin las subsiguientes molestias, naturalmente.

Hasta aquel momento nadie le había prestado la menor atención.

Un joven de melena y camiseta etiquetada se dejó caer en su asiento resignado ante su mala suerte. Sus colegas ya estarían en la tasca pasándoselo en grande, y como mejor remedio sumergió su mano en el bolsillo de la chaqueta buscando el botón que accionó los auriculares, devolviéndolo a su dimensión. No podían hacer nada hasta que viniera la autoridad (bien lo sabían de las películas). La autoridad siempre resolvía los problemas (a su debido tiempo, con su propio ritmo, con los procedimientos y normas que ella misma había creado para esos particulares).

> "Metro de Madrid informa: para cualquier problema o reclamación diríjanse siempre a los empleados situados en los accesos a la red. Muchas gracias".

¡ Manda carajo !. La voz forzadamente simpática de la locutora hizo trazar una mueca de desagrado y hastío a un antiguo conductor de autobuses (durante un cierto tiempo tuvo poder, pero no pasó un corte de selección de fieles empleados). Cerró los ojos y se decidió a escuchar como en una letanía, un monólogo que mantenían otras dos pasajeras...

> "...siempre se ofrecen para lo que no te hace falta, y cuando de verdad tienes un asunto estás fuera de tiempo o en el lugar incorrecto... Por cierto, ¿esto no empieza a oler ya?"

Al unísono, como si fueran parte de un mismo organismo, todos (incluido el viejo conductor, supongo que por inercia) miraron sus relojes con preocupación: la cena se iba a enfriar.

- ¡ Eh, Usted ! Un traje coronado por una cabeza bien peinada, aprovechando que se habían abierto las puertas había intentado fugarse de Alcatraz.

- Pero..., oigan, es que tengo prisa. Llego tarde a...

- Vale, sí claro, - cogía el metro - Lo que Usted diga, pero siéntese.

- Esto no tiene sentido - Protestó al vacío, antes de dejarse caer en un banco, sacando un cigarrillo ignorando el cartel de fondo y ponerse a fumar con cara del que tiene muchos amigos y no paran de darle sablazos.

Finalmente un pasajero, más osado -o simplemente con más prisa- se acercó al cadáver, auscultándolo como con aire de quien sabe de esto.

- Soy médico - dijo tranquilizando al pasaje, que al instante se había agolpado entorno suyo. Se dirigió a ellos sonriendo. - No deben preocuparse. Sólo ha muerto porque no había aire para él.

Que tranquilidad, después de varios minutos de desasosiego por fin imperaba de nuevo el bostezo, perdió el muerto todo su interés y cada cual cogió su periódico preocupándose de la programación televisiva, de si llovería y sería más conveniente comprar una localidad cubierta para el fútbol y de otras tantas cosas no menos importantes, por no decir imprescindibles. Ya se encargaría otro del fiambre.

4 D) DOMINIO METODOLÓGICO F) ENCUESTAS (COMBINACIÓN DE LOS PARADIGMAS POSITIVISTA Y HERMENÉUTICO-INTERPRETATIVO)/"ENCUESTAS ETNOMETODOLÓGICAS".-

Objetivos investigadores.

General

-Diseñar y ajustar estrategias operativas de acercamiento a la realidad de los jóvenes (13-29 años) de Villena.

Específicos

- Desarrollar y estructurar la información y el análisis de resultados, de acuerdo a las áreas prioritarias de actuación resultantes del análisis cualitativo previo (evaluación ex –ante, previa a la delimitación de áreas prioritarias de actuación y programas de acción) :

I. NECESIDADES ECONÓMICO-MATERIALES BÁSICAS Y ANEXAS.-

- Empleo
- Educación / Formación
- Vivienda

II. SALUD Y CALIDAD DE VIDA.-

- Sexualidad
- Toxicomanías

III. ASOCIACIONISMO, SOLIDARIDAD SOCIAL Y VALORES.-

- Familia
- Asociacionismo
- Valores
- Ecología

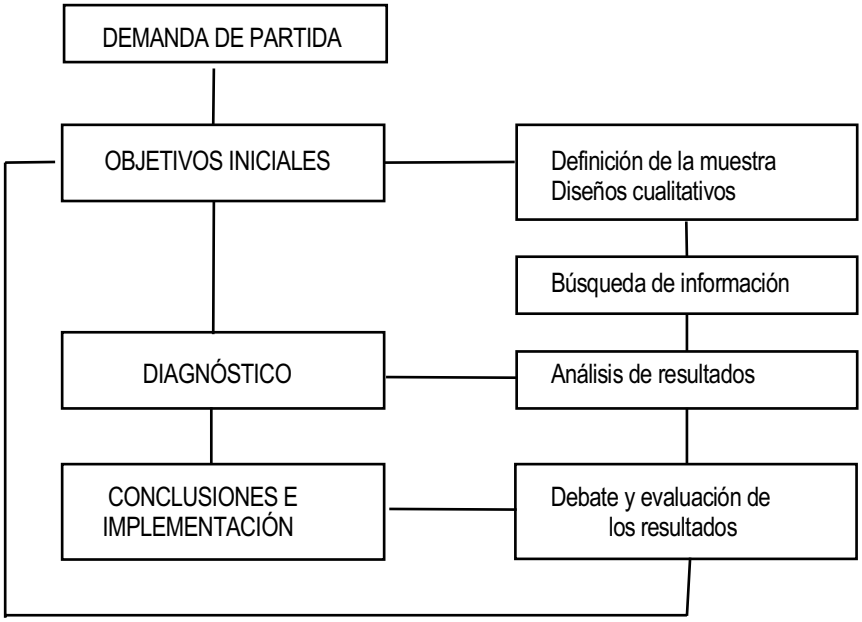
IV. OCIO, CONSUMO JUVENIL, RECREACIÓN, ESPARCIMIENTO Y TIEMPO LIBRE.-

- Ocio
- Cultura
- Deportes
- Nuevas tecnologías

Diseño metodológico: enfoque investigador.-

1. Aproximación cuantitativa-cualitativa (triangulación metodológica)

El ciclo del proyecto investigador queda resumido con el gráfico siguiente:



Todo este enfoque investigador ha requerido ineludiblemente de la complementación de los métodos cuantitativos y cualitativos, tal y como quedó fijado en el proyecto original de investigación sociológica sobre juventud en Villena.

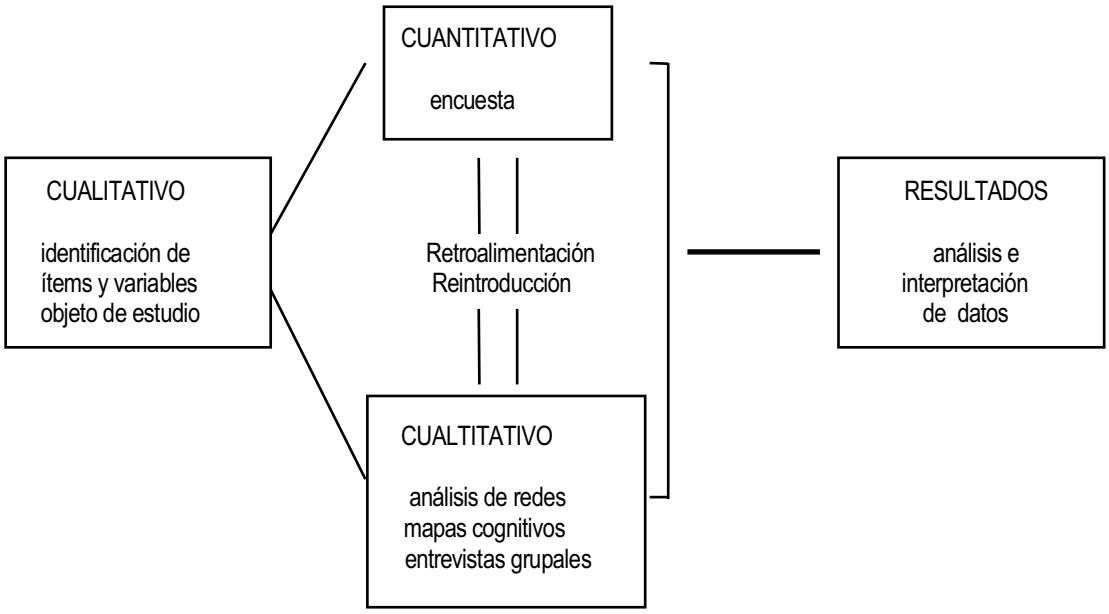
En este caso el diseño contó como base con el análisis cualitativo previo realizado desde el área técnica de juventud, donde quedaba delimitada una primera definición del objeto de estudio. Este análisis se constituyó en la base sobre la cual seleccionar los items, las variables centrales alrededor de las cuales el equipo investigador diseñó el cuestionario y empezó a construir el proceso sociológico de búsqueda cualificada de información.

Desde el primer momento, la opción más oportuna al tipo y amplitud de las demandas y objetivos del estudio prácticamente impuso la necesidad de triangular las fuentes de datos con el propósito de comparar la consistencia de la información derivada en diferentes momentos, por diferentes medios y el acceso a temáticas,

opiniones, hábitos e informaciones que difícilmente son materia de análisis de una encuesta cuantitativa, si se utiliza esa técnica aisladamente. Con este tipo de triangulaciones practicadas, la validez y fiabilidad de los resultados del diseño cuantitativo-cualitativo han aumentado notablemente, en riqueza y variedad, sin duda, pero también en el tipo de información interpretada analíticamente, siempre conservando las técnicas de investigación y los datos en el contexto en el que fueron aplicadas o recogidos[1], con el propósito de que la información resultante sea útil para la acción, para su aplicación práctica.

Esta estrategia no se ha mostrado únicamente como ventajosa en ese sentido. La aportación del cualitativo a la totalidad del proceso investigador reduce significativamente el riesgo de dejar escapar la condensación simbólica que subyace a las opiniones vertidas en un cuestionario, que aunque se diseñe con el mayor esmero siempre deja significados, discursos y espacios fuera del instrumento de medición. Cuando la empresa es categorizar sociológicamente a un colectivo tan complejo como es el juvenil, esas aportaciones no podían quedar fuera.

ARTICULACIÓN Y CONEXIÓN DE LOS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN



[1]De acuerdo con un modelo de análisis claramente definido y adaptado a la medida de los objetivos y de las posibilidades del trabajo de campo.

En consecuencia, el grupo investigador no se ha limitado a ejecutar un diseño cuantitativo (explicativo en sí mismo pero mostrado en anteriores experiencias investigadoras sobre juventud como parcial), sino que se ha afrontado la articulación y conexión del análisis investigador en términos de generación simultánea de un conjunto de datos cuantitativos (encuesta sociológica) y cualitativos (técnicas de mapas cognitivos, automapas de redes o relaciones y entrevistas grupales cualitativas). Esta apuesta de ejecución nos ha obligado a realizar un trabajo investigador muy exigente de gran intensidad y concentración en el tiempo.

La triangulación practicada ha tratado de controlar, en la medida de las posibilidades efectivas, cómo un método particular y los datos que produce nos dicen algo que merece la pena ser conocido, aplicable, útil, sometible a interpretación y a comprensión, en un ejercicio de verificación realista de la validez y fiabilidad de los datos y de su análisis interpretativo.

Bajo el principio de empleo de mezclas metodológicas, se ha incluido tipos múltiples de datos conseguidos de distintas fuentes de información con distintos tipos de jóvenes.

Se trata de la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno o realidad social. Esto significa utilizar diversos tipos de métodos o datos, incluyendo enfoques tanto cuantitativos como cualitativos. La lógica de la triangulación se apoya en la premisa de que ningún método, por sí solo, es adecuado para resolver problemas de factores investigadores causales (o simplemente descriptivos o exploratorios) contrapuestos; cada método revela diferentes aspectos de la realidad empírica, de modo que se deben emplear (y así lo hemos hecho) métodos de observación múltiples. La investigación que utiliza métodos múltiples tiene mucho más que aportar a la toma de decisiones o medidas futuras o futuras iniciativas conjuntas entre diversos actores.

En un trabajo de campo como el que hemos realizado, la combinación de entrevistas grupales, el análisis de autopamas de redes y relaciones, ha enriquecido substancialmente la encuesta estadística, dando todo ello forma a una metodología mixta de estrategias de aproximación investigadora, siempre ligadas y

subordinadas a las objetivos y a las peculiaridades de la realidad social investigada.

Un diseño como el propuesto en el proyecto original de investigación, necesitaba la suficiente apertura y flexibilidad para permitir la exploración de todas las variables propuestas y de los fenómenos socioculturales juveniles objeto de estudio, puesto que diferentes métodos producen información bastante distinta, tratamos de averiguar qué información era más necesaria y útil en este contexto para emplear los métodos más coherentes, que mejor se ajusten a la producción de la información necesaria. La presencia de elementos cualitativos en un diseño introduce todo un paradigma de elecciones y posibilidades; pero, a pesar de que esto pueda parecer que introduce elementos subjetivos o carencia de rigor investigador, bien enfocada, los resultados que produce una investigación de este tipo son de una utilidad práctica no tan evidentes en el caso de investigaciones que emplean otro tipo de metodologías, como creemos que ejemplifica la presente memoria de investigación es su análisis interpretativo de resultados tanto en su vertiente cuantitativa (A) como en su articulación cualitativa[2] (B).

Técnicas de investigación social.-

2a) Técnicas cuantitativas

Encuesta (cuestionario)

Construcción interpretativa, recogida en el diseños metodológico (4DF).

Diseño muestral

Responde a un desarrollo ajustado a unos principios y a una metodología. Después de un análisis preliminar valiéndonos de los datos sobre el universo recopilados en el Instituto Nacional de Estadística (INE) y en el Negociado de Estadística del Ayuntamiento de Villena, construimos la aproximación a un diseño muestral a medida de la investigación y de la población objeto de estudio, para el caso específico de los jóvenes de Villena entre 13 y 29 años de edad.

[2]Indisociables en la práctica.

Con la muestra se ha construido un modelo reducido de esa población total, para lograr resultados extrapolables al universo del que se extraen.

Tipo de muestreo

El mejor modo de afrontar el diseño de la muestra y la aproximación a los jóvenes que componen el universo de interés (estrategias de aplicación intensiva del campo) es el **muestreo por cuotas**, modalidad de muestro no probabilístico que, asumiendo el cumplimiento estricto de determinadas condiciones permite la inferencia estadística y la precisión, fruto de la ponderación muestral y la dimensionalización del tamaño final (número de cuestionarios aplicados efectivamente a jóvenes). Además, el muestreo por cuotas es cada vez más utilizado en investigación empírica en Sociología, pues garantiza la efectividad y el cumplimiento de objetivos de rigor, validez y fiabilidad una vez cumplidos los objetivos y estrategias de ejecución del trabajo de campo.

En consecuencia, nuestro modelo muestral se caracteriza por la utilización complementaria de los métodos más viables, sin renunciar a grados de precisión similares a los que ofrecen los muestreos probabilísticos.

Vamos a entrar en más detalle en las características del muestro por cuotas y lo que ha supuesto su aplicación práctica:

- se establece el perfil de los encuestados en cada sección o ruta de aplicación definida. La selección aleatoria de las unidades últimas de muestreo se combina con los requisitos fijados por las cuotas, extraídas de los datos del censo, para lograr reflejar exactamente el universo de la muestra.

- los criterios para la asignación de cuotas han sido edad y sexo de los potenciales encuestados por distritos, dada su fuerte relación como variables vinculadas a la encuesta (modelo y materias de análisis) y su fácil aplicación al conjunto de la muestra y en cada una de las rutas donde se realizaron encuestas.

- tiene poca importancia relativa la información sobre el universo, dado que en las fases del muestreo por cuotas, éstas sólo afectan a la selección de unidades últimas de muestreo; la estructura que tiene que reunir la muestra respecto a las variables elegidas influye en la distribución geográfica de las encuestas. Dicha

estructura se fue reflejando en las hojas de ruta para que los encuestadores seleccionasen únicamente a personas que cumpliesen las condiciones impuestas;

- las instrucciones a los encuestadores (adiestramiento de equipos) resultan también indispensables y mejoran la aleatoriedad en la aplicación del muestreo por cuotas: incluyeron zonas y lugares de realización de encuestas (estrategias y lugares), realización individual e independiente de encuestas (riesgos de sesgo de otras personas que invalidan la utilidad de la hoja de control para cada individuo), no repetición de encuestados (control indirecto exhaustivo), realización en secciones o áreas previstas en la muestra de acuerdo a un esquema previo de la sección asignada para distribuir las encuestas por área según las estrategias de aproximación al campo definidas.

En este tipo de muestreo los fines de la investigación y soporte muestral son los que fijan los parámetros poblacionales se pueden estimar en la medida en que la presencia en la muestra sea significativa para realizar inferencia estadística con medias, totales, proporciones, etc. También es muy importante la adecuada elaboración y codificación del cuestionario y el cumplimiento de los requisitos de aplicación del campo de acuerdo con el tamaño de la muestra, adecuado al método seleccionado.

Marco muestral

Es el Padrón Municipal de Habitantes de Villena, del que se han extraído los datos que permiten concretar operativamente la población objeto de estudio, acotando el universo e identificando las unidades que lo componen. Cuanto más actualizados están los datos del marco muestral menor es la probabilidad de introducir sesgos en la muestra, consecuencia de los inmigrados, los traslados, las llegadas, y cualesquiera cambios que modifiquen la composición de las unidades que conforman el universo.

Tamaño de la muestra

La estrategia para determinar el número de cuestionarios a aplicar en el caso de la población joven villenera (13 a 29 años) ha sido similar a la que se aplica en el caso del muestreo aleatorio simple. De este modo, complementamos el

muestreo no probabilístico por cuotas con un tamaño de la muestra suficientemente grande para aumentar la fiabilidad del modelo diseñado.

Se ha trabajado con un nivel de confianza del 0'9544 correspondiente a la probabilidad de la curva acotada por ± 2 desviaciones estándar[3], bajo el supuesto de que, para gran parte de las variables aleatorias, la distribución de probabilidad (estadística inferencial) es la curva normal.

En este diseño muestral el tamaño resultante, para ese nivel de confianza, controlando errores de muestreo y estandarizando la varianza, para una población total de 8596 jóvenes ha sido de 600 cuestionarios.

Nivel de desagregación

Se ha elegido con la finalidad de diseñar muestras para obtener estimaciones de la población no sólo como un todo sino también las subdivisiones en las que se puede acotar el universo. En consecuencia el nivel de desagregación ha sido alto, para realizar estimaciones de parámetros de subpoblaciones.

Afijación de la muestra

Las encuestas se distribuyeron entre los diferentes subconjuntos en los que subdividimos el universo objeto de estudio, valiéndonos de la afijación proporcional, esto es, asignando proporcionalmente el número de cuestionarios al peso relativo de la población en cada estrato, cargando la muestra en los estratos o franjas de edad donde interesan estimaciones más próximas a la representatividad.

Ponderación de la muestra

Para tabular conjuntamente las distintas submuestras y no deformar las estimaciones estadísticas se ha devuelto a cada subpoblación, estrato o dominio la proporcionalidad que tiene en la realidad (lo que permite su agregación o desagregación en el análisis). A través de coeficientes de ponderación (obtenidos de datos poblacionales reales ya recopilados) hemos igualado las tasas de muestreo.

---

[3] Para 100 muestras diseñadas adecuadamente la probabilidad de aceptar en las estimaciones se daría en el 95'44% de los casos (nivel de confianza), mientras que el riesgo estadístico de equivocarse se reduciría al 4'56% (error de muestreo).

	E N C U E S T A
Objetivos	**Conocimiento de la realidad de la juventud de Villena entre 13 y 29 años a través de la encuesta en materias y variables identificadas en estudio cualitativo previo, para la Concejalía de Juventud del Ayto. de Villena.**
Universo	**Jóvenes empadronados y residentes en Villena entre 13 y 29 años a finales de 1999.**
Marco muestral	**Revisión del Padrón Municipal de Habitantes**
Tamaño	**8596 jóvenes / 600 cuestionarios**
Submuestras	**Jóvenes: 13-17 / 18-24 / 25-29**
Afijación	**Proporcional**
Ponderación	**Por coeficientes**
Procedimiento de muestreo	**Muestreo por cuotas**
Estratificación	**Edad, sexo y territorio (distritos y secciones)**
Selección unidades	**Por cuotas (selección aleatoria de las unidades últimas de muestreo)**
Control y verificación	**Verificación y plan de consistencia (robustez)**
Estimación y errores de muestreo	**Nivel de confianza 0'9544 % ± 2 desviaciones estándar**

2b) Técnicas cualitativas

El estudio cualitativo de las situaciones sociales es un proceso de descubrimiento. Es necesariamente un proceso de aprendizaje de aquello que está sucediendo. Puesto que la mayor parte de lo que sucede llega hasta el investigador expresado en los propios términos de los protagonistas, éste debe averiguar qué significan esos términos para ese grupo de personas en lugar de imponer sobre ellos un esquema preconcebido externo sobre lo que piensan y sobre lo que ha sucedido y está sucediendo. Precisamente por ser los jóvenes un colectivo de población más heterogéneo de lo que la bibliografía, la literatura especializada y los discursos no jóvenes parecen mostrar (y con una multiplicidad de matices que conviene no pasar por alto), la aproximación cualitativa responde a, e interactúa con el enfoque investigador y nuestra estrategia para afrontar este estudio, expandiendo sus posibilidades.

Las técnicas cualitativas son especialmente útiles para captar las diferencias entre personas y grupos, como paso previo para poner en práctica acciones (en sentido extensivo). En términos evaluativos[4], favorecen la evaluación de la implementación, del grado de satisfacción con las modalidades de relación o actividad ya desarrolladas, especialmente en relación al modo de poner en práctica medidas para la consecución de objetivos definidos, satisface o no a los destinatarios de esa implementación, y el grado en que comparten esos objetivos, esos modos de implementación sintiéndose representados o no en su definición o próximos a sus demandas.

2b.1) Análisis de redes (automapas de redes)

El hecho de que los jóvenes elaboren mapas de redes que representan mapas de acción tiene como objetivo descubrir los efectos de las distintas pautas relacionales en el conjunto de acciones, empezando el análisis no por un conjunto de categorías sino de relaciones que derivan en mapas y tipologías sociales. Esta técnica completa el cuestionario en la medida en que permite un acercamiento relacional y no categórico.

[4]Objeto de tratamiento en esta investigación pero que en ningún caso agotan las posibilidades de estudio abiertas y altamente recomendables en un futuro próximo.

En lo que se refiere a nuestra forma de emplear el análisis de redes, optamos por un modelo mixto entre las dos aproximaciones más comunes en ciencias sociales, la relacional[5] y la posicional[6].

El desarrollo de esta técnica nos va permitir detectar dos modos de aplicación concreta: dónde existen bloqueos y conflictos con otros actores (nudos a desenredar) y dónde existen conjuntos de acción ya formados (nudos a reforzar).

Esta perspectiva trata de completar un ciclo del proceso de investigación que pocas veces se cierra, no sólo buscar la opinión, el punto de vista y la reacción (recepción) ante lo que otros dicen sobre los jóvenes y sobre ellos mismos, sino construir conocimiento a través de los protagonistas de esa realidad, sin perder de vista la relación con la distribución espacial, socioeconómica, cultural, etc.

Aspecto importante vinculado a la territorialización (al igual que ocurre en el caso de la utilización de mapas cognitivos) es la desigual distribución de la información (no sólo en cantidad sino, y especialmente, en cualidad, las materias y la diversidad de información), tan importante para contextualizar la movilidad y la búsqueda de actividades del joven en la ciudad. Además, el análisis territorializado[7] permite un acercamiento más próximo a la heterogeneidad y a la diversidad.

2b.2) Mapas cognitivos

Su aplicación consiste en lograr la expresión por parte de un número significativo de jóvenes (que permita captar la variabilidad existente) en forma de mapas gráficos, dibujados con una serie de instrucciones y códigos mínimos (propuestos por el investigador) en los que el joven traslade sus imágenes mentales sobre el espacio que habita, su movilidad espacial, la satisfacción o insatisfacción con los equipamientos de consumo colectivo, sus patrones y ámbitos de relación, además de su conocimiento o desconocimiento. Además de facilitar información sobre esquemas cognitivos y modos de categorización, más elaborados que los que se

[5] Busca conexiones directas e indirectas entre actores o unidades de interacción para explicar procesos y comportamientos sociales según conexiones sociales, densidad de relaciones, cohesión / aislamiento, simetría o asimetría (direccionalidad), etc.

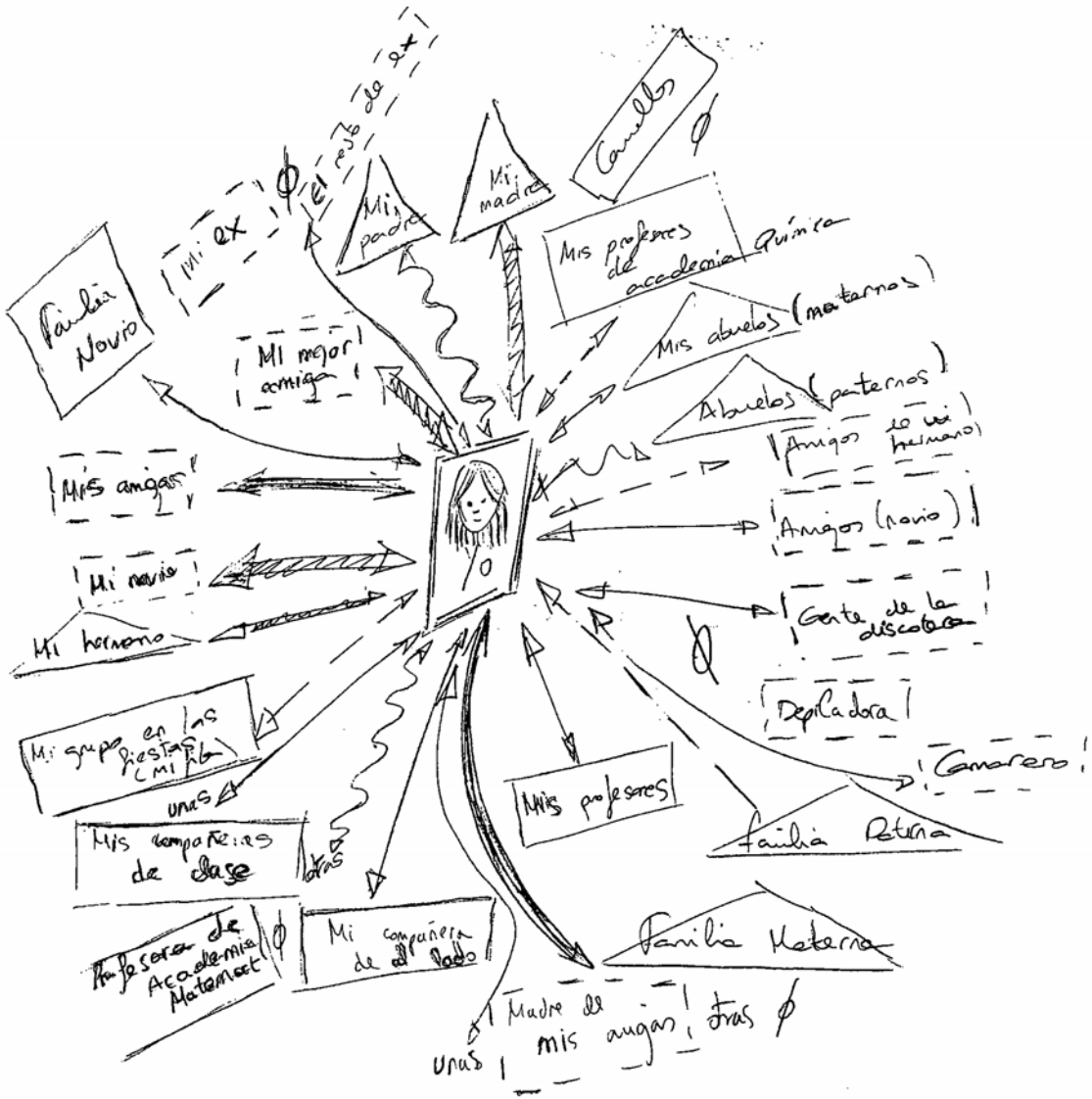
[6] Busca conocer la naturaleza de las relaciones, no entre actores sino respecto a "terceros", con pautas definidas por la posición de unos actores respecto a otros (relaciones de poder, interacciones simbólicas, "reglas del juego"), para explicar equivalencias o desemejanzas (distanciamiento) entre actores por sus pautas relacionales con otros actores.

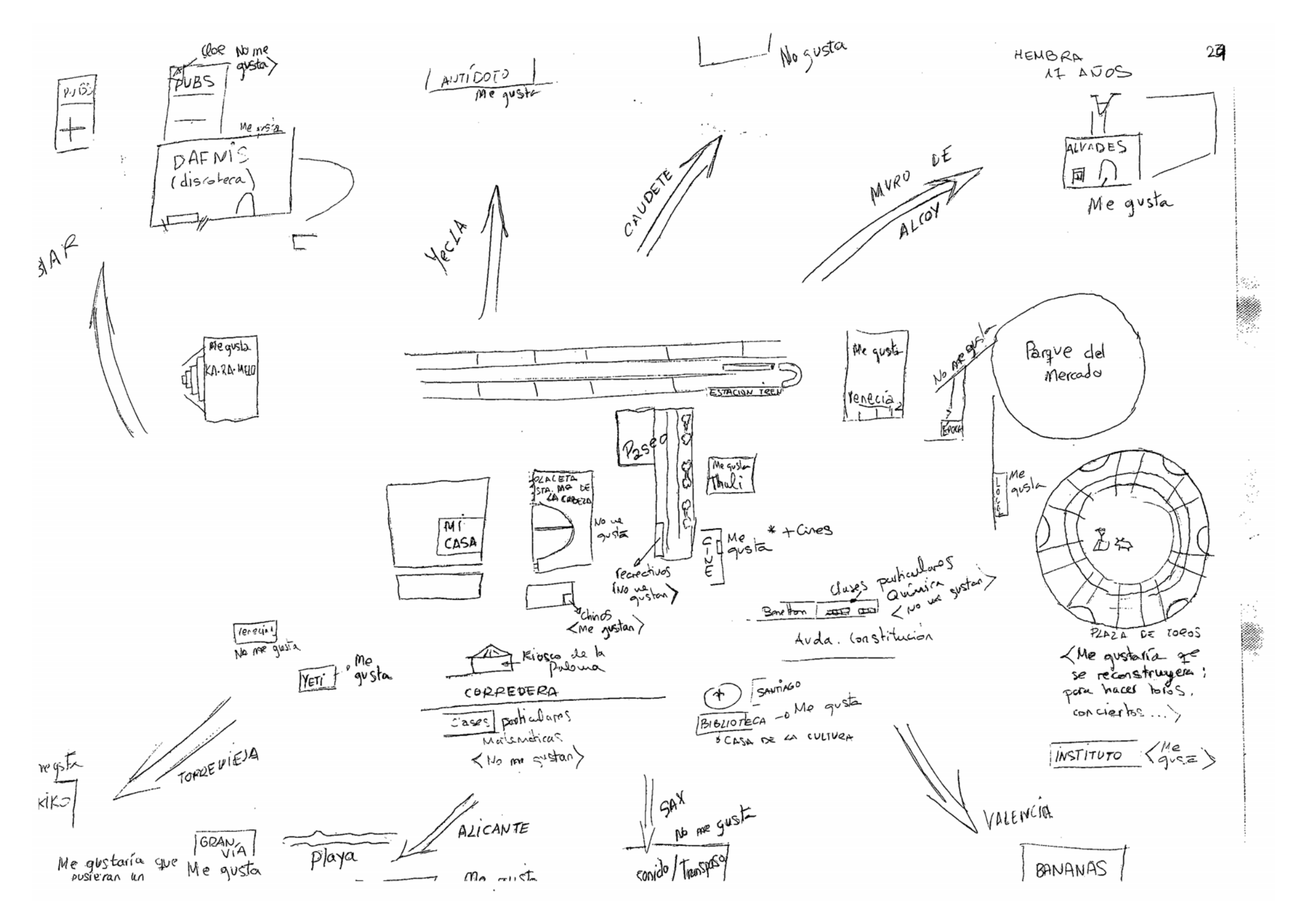
[7] Introducido también en el caso de la encuesta.

aprecian simplemente con el lenguaje, una serie de variables de control conocidas (grupo de edad, nivel de estudios, género, etc.) facilitan información relevante que permite extraer conclusiones significativas y elementos de diferenciación por franjas de edad.

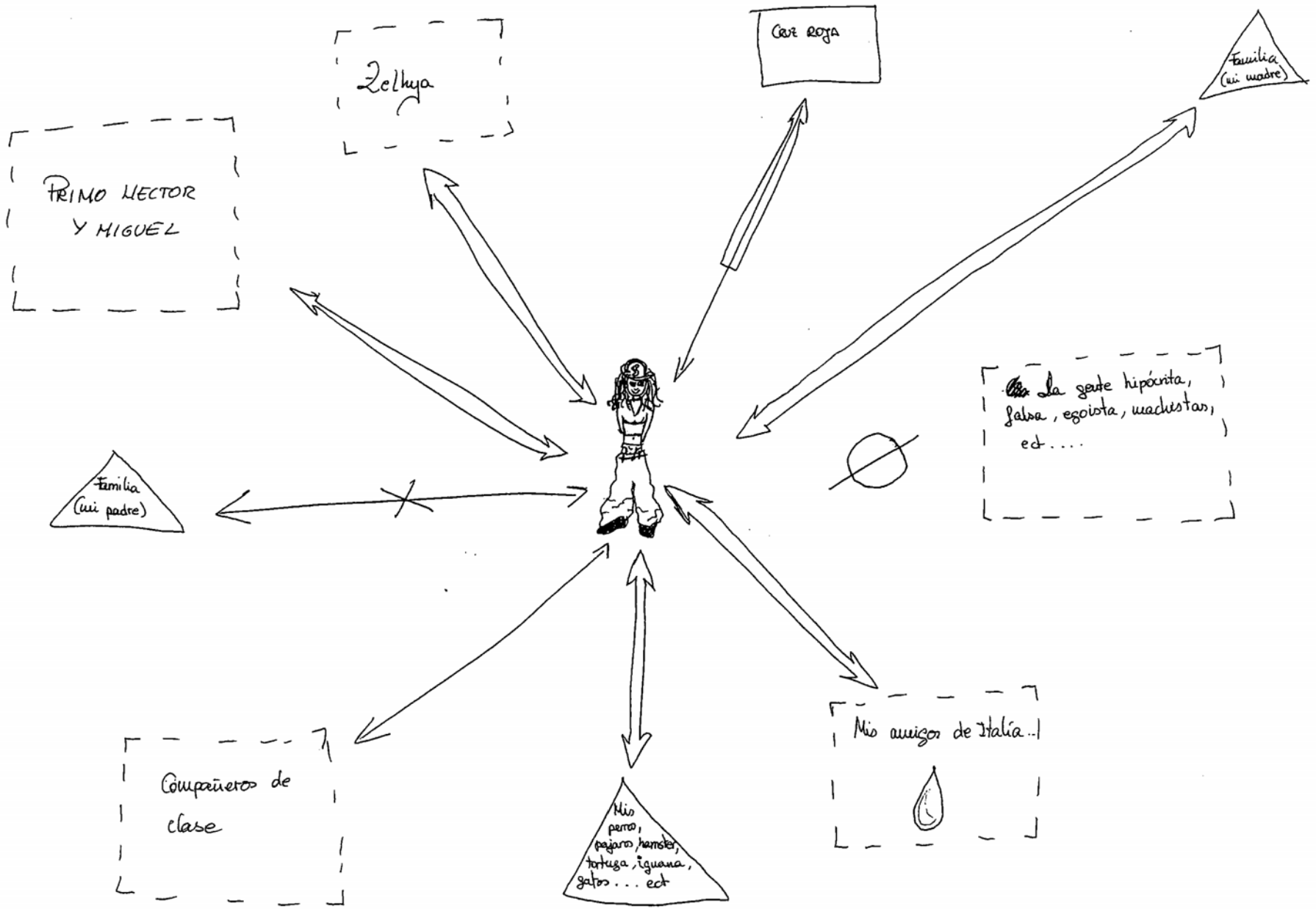
2b.3) Entrevistas grupales

Con carácter semiestructurado, con informantes clave (muestreo cualitativo intensivo) los entrevistados facilitan abiertamente toda la información y conocimientos que poseen sobre las materias introducidas por el entrevistador-moderador, abriendo al máximo sus discursos con el fin de detectar elementos latentes. Se trata de intentar introducir dudas problematizadoras (el qué, el para qué, el para quién, el cómo) en materia de asociacionismo y voluntariado en Villena, y de emancipación, ocio y perspectivas de futuro del joven en Villena.


Familia Novio
Mi ex
El resto de ex
Mi padre
Mi madre
Camellos
Mis profesores de academia Química
Mis abuelos (maternos)
Abuelos (paternos)
Amigos de mi hermano
Amigos (novio)
Gente de la discoteca
Depiladora
Camarero
Familia Paterna
Familia Materna
Mis profesores
Mi mejor amiga
Mis amigas
Mi novio
Mi hermano
Mi grupo en las fiestas (mi fila)
unas
Mis compañeras de clase
otras
Profesora de Academia Matemat
Mi compañera de al lado
Madre de mis amigas
unas
otras

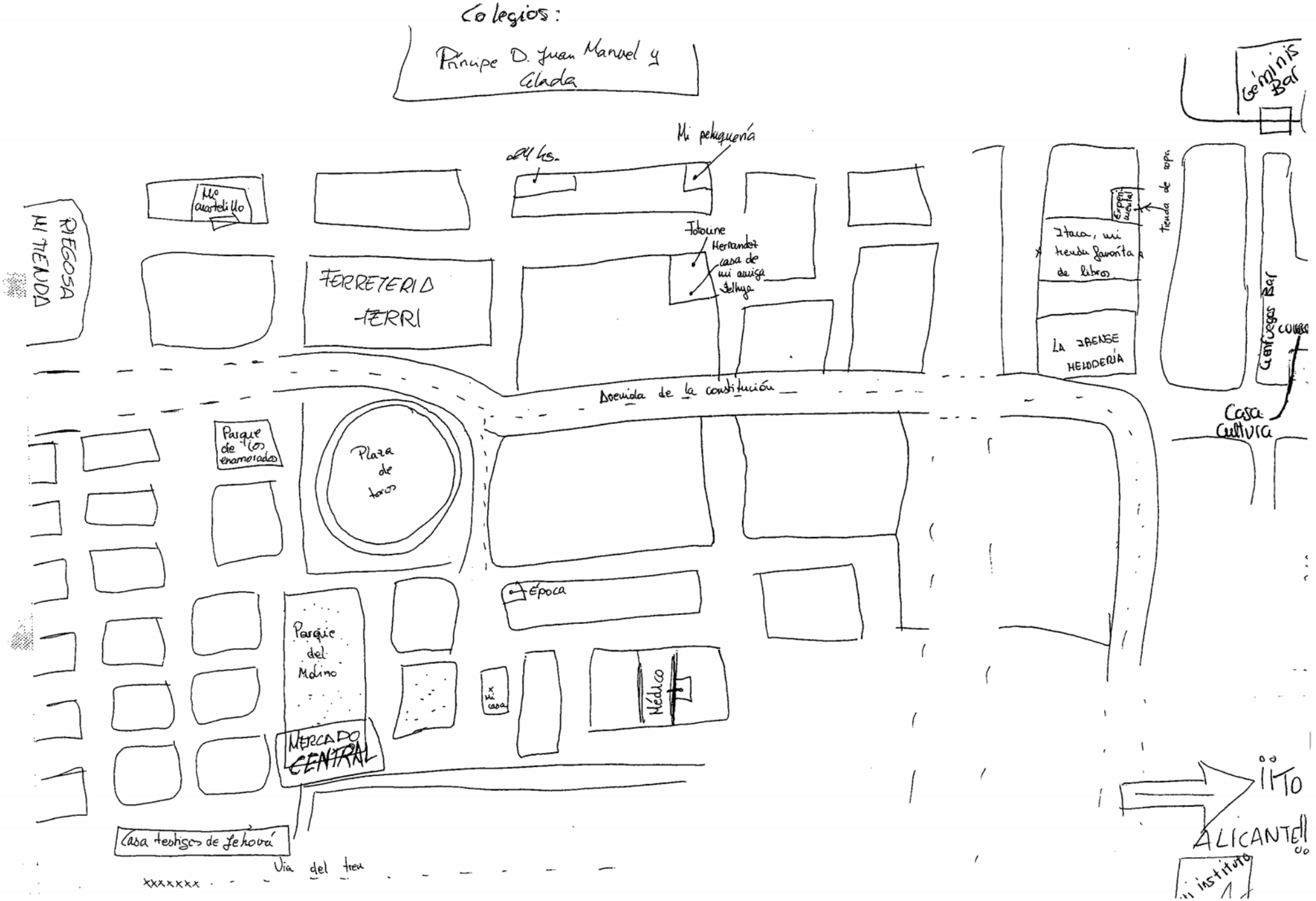


29
HEMBRA
17 AÑOS
PUBS
Me gusta
DAFNIS
(discoteca)
ANTÍDOTO
Me gusta
No gusta
YECLA
CAUDETE
MURO DE
ALCOY
ALVADES
Me gusta
Me gusta
KA-RA-MELO
ESTACION TREN
Me gusta
Venecia
No me gusta
Parque del
Mercado
Paseo
Me gusta
Thuli
MI
CASA
PLACETA
STA. MA DE
LA CABEZA
No me
gusta
CINE
Me
gusta
* + Cines
recreativos
(No me gustan)
chinos
<Me gustan>
Clases particulares
Química
<No me gustan>
Benetton
Avda. Constitución
Me
gusta
PLAZA DE TOROS
<Me gustaría que
se reconstruyera;
para hacer toros,
conciertos ...>
Venecia
No me gusta
YETI
Me
gusta
Kiosco de la
Paloma
CORREDERA
Clases particulares
Matemáticas
<No me gustan>
SANTIAGO
BIBLIOTECA
Me gusta
CASA DE LA CULTURA
INSTITUTO
<Me
gusta>
TORREVIEJA
KIKO
SAX
No me gusta
VALENCIA
GRAN
VIA
Me gusta
Me gustaría que
pusieran un
Playa
ALICANTE
Me gusta
sonido / Transpaso
BANANAS

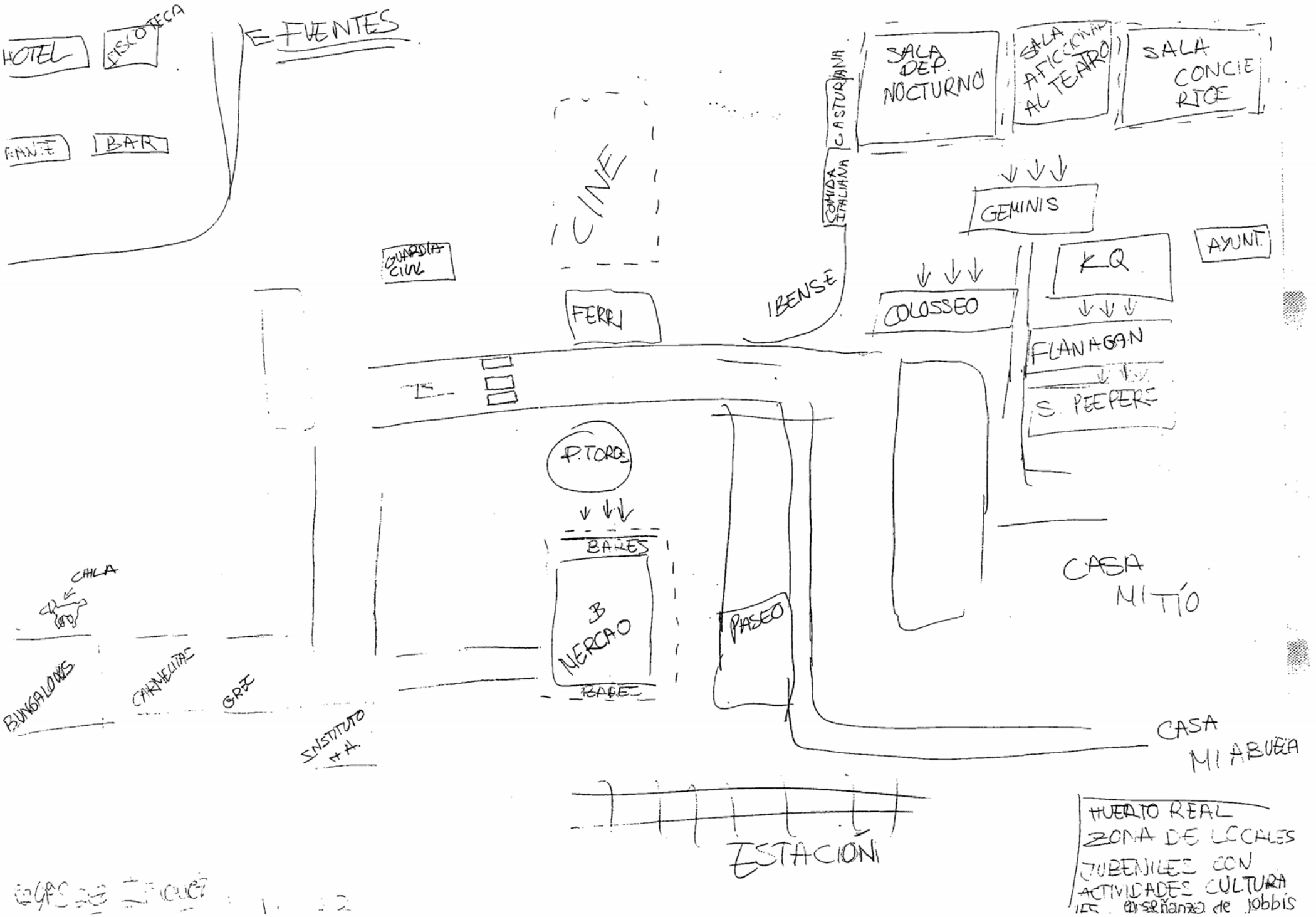


C/Pintor Luis García ... Nº17

Sexo: mujer edad: 18


Colegios:
Príncipe D. Juan Manuel y Alada
Géminis Bar
Mi peluquería
24 hs.
Mi cuartelillo
RIEGOSA MI TIENDA
FERRETERIA FERRI
Fotocine Hernandez
casa de mi amiga Selhya
Experimental
tienda de ropa
Itaca, mi tienda favorita de libros
LA IBENSE HELADERÍA
Cienfuegos Bar
Casa Cultura
Avenida de la constitución
Parque de los enamorados
Plaza de toros
Época
Parque del Molino
Mi casa
Médico
MERCADO CENTRAL
Casa testigos de Jehová
Via del tren
xxxxxxx
¡¡TO ALICANTE!!
mi instituto

CAN
AMIGOS EXTRAÑOS
AMIGOS
NAVARRA
GALICIA
EXTREMADURA
VALENCIA
MADRID
KHILA
PINTORES
AMIGO
DON BOSCO
AY. CANCER
INSTITUTO
KOLORE
ADRIA


HOTEL
DISCOTECA
FUENTES
BANTE
BAR
CINE
GUARDIA CIVIL
FERRI
IBENSE
CASTURIANA
COMIDA ITALIANA
SALA DEP. NOCTURNO
SALA AFICIONADOS AL TEATRO
SALA CONCIERTOS
GEMINIS
AYUNT.
KQ
COLOSSEO
FLANAGAN
S. PEEPERS
P. TOROS
BARES
MERCADO
PASEO
CASA MITÍO
CASA MIRABUEA
CHILA
BUNGALOWS
CARMELITAS
GRE
INSTITUTO
ESTACIÓN
HUERTO REAL
ZONA DE LOCALES JUBENILES CON ACTIVIDADES CULTURA
IES enseñanza de jobbis

EN ESTAS FECHAS SE ESTÁ REALIZANDO UN ESTUDIO SOBRE LA JUVENTUD DE VILLENA PARA LA CONCEJALÍA DE JUVENTUD DEL AYUNTAMIENTO. LA FINALIDAD DE ESTE ESTUDIO ES CONOCER VUESTRAS OPINIONES Y DEMANDAS PARA PODER DESARROLLAR MEJORES SERVICIOS PARA LOS JOVENES. PARA ELLO ESTAMOS HACIENDO UNA ENCUESTA SOBRE DIFERENTES ASPECTO DE NUESTRA VIDA.
¿SERÍAS TAN AMABLE DE CONTESTAR LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO?
LAS ENCUESTAS SON TOTALMENTE ANÓNIMAS Y QUEDA GARANTIZADA LA PRIVACIDAD DE LA INFORMACIÓN. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

¿CUÁL DE LAS SITUACIONES QUE TE CITAMOS A CONTINUACIÓN ES LA QUE MEJOR DESCRIBE LO QUE ESTÁS HACIENDO ACTUALMENTE?
Sólo estudio 1
Estudio y además trabajo 2
Trabajo y además estudio 3
Sólo trabajo 4
Ni estudio ni trabajo 5
NS 88 NC 99

SI TRABAJAS, ¿CUÁL ES TU CAMPO DE OCUPACIÓN EN CONCRETO?
Agricultura 1
Industria 2
Hostelería y turismo 3
Comercio 4
Admón. Pública 5
Servicios financieros y seguros 6
Asesoría y consultoría 7
Educación 8
Sanidad 9
Transportes y comunicaciones 10
Servicios domésticos y personales 11
Servicios de limpieza y mantenimiento 12
No trabajo 13
Otras _____
NS 88 NC 99

¿CUANTAS HORAS SEMANALES TRABAJAS APROXIMADAMENTE?
Menos de 10 horas 1
Entre 10 y 19 horas 2
20 horas 3
De 21 a menos de 30 horas 4
De 30 a 39 horas 5
40 horas 6
Más de 40 horas 7
Trabajos esporádicos 8
NS 88 NC 99

¿Y ME PODRÍAS DECIR QUÉ TIPO DE CONTRATO TIENES?
Indefinido o fijo 1
Temporal 2
En prácticas 3
De aprendizaje 4
Servicio u obra determinada 5
Autónomo 6
No tengo contrato 7
Otros _____
NS 88 NC 99

¿DÓNDE SE UBICA TU TRABAJO ACTUAL?
En casa 1
En Villena 2
En otro pueblo o ciudad de tu provincia 3
En otro pueblo o ciudad de otra provincia 4
Otras _____
NS 88 NC 99

¿CÓMO HAS ENCONTRADO TU ACTUAL TRABAJO?
Trabaja algún familiar allí 1

Conozco a alguien que trabaja allí 2
Por la oficina del I.N.E.M. 3
Por un anuncio 4
Algún familiar o amigo conoce gente que trabaja allí 5
Por el Boletín Oficial 6
Por cuenta propia 7
Otras _____
NS 88 NC 99

¿ESTÁS APUNTADO AL PARO?
Sí 1
No 2
NS 88 NC 99

EN CASO DE ESTAR PARADO, ¿ACEPTARÍAS UN TRABAJO SIN SEGURIDAD SOCIAL?, ¿Y SI TE PAGASEN POR DEBAJO DEL SALARIO MÍNIMO?

	Sí	No	NS	NC
Sin seguridad social		1	2	88 99
Sueldo por debajo del salario mínimo		1	2	88 99

¿EN QUÉ TIPO DE EMPRESA PREFERIRÍAS TRABAJAR?
Administración Pública 1
Empresa privada 2
Cooperativa o S.A.L..... 3
Autónomo o por cuenta propia 4
ONGs y entidades sin ánimo de lucro 5
NS 88 NC 99

¿HAS PENSADO ALGUNA VEZ EN CREAR TU PROPIO EMPLEO (EMPRESA, NEGOCIO, ETC.)?
Sí 1
No, principalmente porque no tengo mucha iniciativa 2
No, principalmente porque no existe tradición en mi familia 3
No, principalmente porque hace falta mucho dinero 4
No, principalmente porque no tengo la formación adecuada 5
No, principalmente por miedo al fracaso 6
Otras _____
NS 88 NC 99

VALORA DE 1 (MÍNIMA) A 10 (MÁXIMA) LA EFICACIA DE LOS SIGUIENTES MEDIOS A LA HORA DE ENCONTRAR UN EMPLEO:
INEM ..... __
Anuncios ..... __
Amigos o conocidos ..... __
Ofreciéndome directamente para trabajar ..... __
Empresas de trabajo temporal ..... __

¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES FRASES QUE MOSTRAMOS A CONTINUACIÓN REPRESENTA MEJOR TU SITUACIÓN ACTUAL?
Vivo exclusivamente de los ingresos propios 1
Vivo exclusivamente de mis ingresos, pero con la ayuda de mi familia 2
Vivo principalmente del dinero que me dan en casa, pero con algunos ingresos propios 3
Vivo exclusivamente del dinero que me dan a casa 4
Vivo de los ingresos de mi pareja 5
Otras _____
NS 88 NC 99

RESPECTO A TUS INGRESOS:
Son íntegramente para ti 1
Das una parte en casa 2
Lo das todo en casa 3
Son para la familia (familia propia) 4

Otros _____
NS 88 NC 99

DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES DE CONVIVENCIA, ¿CUÁL SE AJUSTA MÁS A TU SITUACIÓN ACTUAL?
Vivo con mis padres (hermanos, abuelos...) 1
Vivo con mi pareja 2
Vivo con mi pareja y mis hijos 3
Vivo con amigos 4
Vivo sólo 5
Otras _____
NS 88 NC 99

¿QUÉ NÚMERO DE PERSONAS VIVEN EN TU CASA (INCLUIDO/A TÚ)? Y DE ELLAS, ¿CUÁNTAS TRABAJAN?
Viven .....___ Trabajan ... ___

MARCHAR DE CASA PARA VIVIR POR TU CUENTA, ¿TE PREOCUPA MUCHO, BASTANTE, POCO O NADA?
Me preocupa mucho 1
Me preocupa bastante 2
Me preocupa poco 3
No me preocupa nada 4
No me lo he planteado 5
Ya vivo por mi cuenta 6
NS 88 NC 99

¿Y POR QUÉ TIPO DE MOTIVOS NO VIVES POR TU CUENTA?
No me dejan mis padres 1
Por motivos económicos 2
No tengo piso/casa donde ir 3
Estoy bien en la situación actual 4
Otras _____
NS 88 NC 99

RESPECTO A LAS RELACIONES DE PAREJA, ¿EN CUÁL DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES TE ENCUENTRAS ACTUALMENTE?
Tengo una pareja estable con la que vivo 1
Tengo una pareja estable con la que no vivo 2
No tengo pareja estable pero mantengo una relación afectiva 3
Tengo una relación afectiva pasajera 4
No tengo ninguna relación afectiva especial 5
Otras _____
NS 88 NC 99

SI PUDIESES ESCOGER ENTRE LAS SIGUIENTES SITUACIONES DE CONVIVENCIA, TENIENDO EN CUENTA TODAS LAS VENTAJAS Y LOS INCONVENIENTES DE CADA UNA, ¿CUÁL PREFERIRÍAS ACTUALMENTE?
Vivir en casa de los padres 1
Vivir en una residencia de estudiantes 2
Vivir en un piso con amigos/compañeros de estudios..... 3
Vivir en un piso con tu pareja 4
Vivir en un piso sólo 5
Otras _____
NS 88 NC 99

¿TE SIENTES SATISFECHO DE VIVIR EN ESTA CIUDAD, EN TU BARRIO Y EN TU VIVIENDA?

	Ciudad	Barrio	Vivienda
Muy satisfecho	1	1	1
Bastante satisfecho	2	2	2
Normal	3	3	3
Poco satisfecho	4	4	4
Nada satisfecho	5	5	5
NS.....	88	88	88
NC	99	99	99

¿QUÉ OPINIÓN TE MERECEN LAS ASOCIACIONES JUVENILES DE VILLENA?
Muy buena 1
Buena 2
Normal 3
Mala 4
Muy mala 5
NS 88 NC 99

¿CONOCES EL NOMBRE DE ALGUNA ASOCIACIÓN DE VILLENA? (Máximo 3)
_____
_____
_____

¿QUÉ OPINIÓN GENERAL TIENES ANTE EL VOLUNTARIADO? ¿ES MUY BUENA, BUENA, NORMAL, MALA O MUY MALA?
Muy buena 1
Buena 2
Normal 3
Mala 4
Muy mala 5
NS 88 NC 99

¿QUE ACOGIDA CREES QUE RECIBIRÍA ENTRE LOS JÓVENES DE VILLENA UN PLAN DE VOLUNTARIADO?
Muy buena 1
Buena 2
Indiferente 3
Mala 4
Muy mala 5
NS 88 NC 99

INDICA SI EN EL ÚLTIMO AÑO TRANSCURRIDO:
-a) has donado sangre
nunca 1
algunas veces 2
bastantes veces 3
muchas veces 4
NS 88 NC 99
-b) has participado en alguna actividad colectiva reivindicativa
nunca 1
algunas veces 2
bastantes veces 3
muchas veces 4
NS 88 NC 99
-c) has dado alguna cantidad de dinero para entidades, países o personas
nunca 1
algunas veces 2
bastantes veces 3
muchas veces 4
NS 88 NC 99
-d) has dedicado algunas horas de tiempo libre a alguna actividad de ayuda a otras personas
nunca 1
algunas veces 2
bastantes veces 3
muchas veces 4
NS 88 NC 99

ENTRE TUS AMIGOS, ¿ALGUNO DE ELLOS DEDICA PARTE DE SU TIEMPO LIBRE A ASOCIACIONES?
No, ninguno 1
Sí, algunos/pocos 2
Sí, bastantes 3
Sí, muchos 4
NS 88 NC 99

SI PERTENECES O HAS PERTENECIDO A UNA ASOCIACIÓN, ¿DE QUÉ TIPO ES? ¿ Y DE QUÉ TIPO DE ASOCIACIÓN TE GUSTARÍA FORMAR PARTE?

	perteneces	te gustaría
Asociación o club deportivo	1	1

Asociación religiosa o de apostolado 2
2
Asociación cultural 3
3
Asociación recreativa o club social 4
4
Asociación festiva 5
5
Asociación musical 6
6
Asociación excursionista 7
7
Asociación de la tercera edad 8
8
Asociación benéfico-asistencial 9
9
Asociación cívica (vecinos, consumidores) 10
10
Asociación pacifista 11
11
Asociación humanitaria 12
12
Asociación de defensa de los derechos humanos 13
13
Asociación ecologista o de defensa de la naturaleza 14
14
Asociación estudiantil 15
15
Asociación política 16
16
Sindicato 17
17
Asociaciones feministas 18
18
Otras_____
A ninguna 19
19
NS 88
88
NC 99
99

¿ANTE CUÁL DE LOS SIGUIENTES TEMAS TIENES MAYOR PROBLEMA PARA HABLAR CLARAMENTE CON TUS PADRES?
Sexo 1
Consumo de alcohol/drogas 2
Gastos en ocio y tiempo libre 3
Horarios y forma de disfrutar el tiempo libre 4
Estudios y resultados de los estudios 5
Todos ellos 6
Ninguno de ellos 7
Otros_____
NS 88 NC 99

¿CÓMO VALORAS LA COMUNICACIÓN CON TUS PADRES Y EN EL HOGAR?
Muy buena 1
Buena 2
Normal 3
Mala 4
No existe 5
NS 88 NC 99

RESPECTO A LOS TEMAS EN LOS QUE TIENES PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN, ¿DE DÓNDE O DE QUIÉN HAS OBTENIDO LA INFORMACIÓN QUE TE HACÍA FALTA O QUE DESEABAS CONOCER?
Hermanos o familiares (excluyendo los padres) .....
1
Amistades .....
2
En el centro escolar .....
3
En los medios de comunicación .....
4
En libros .....
5
En internet .....
6
Preguntando en lugares donde ofrecían asesoramiento sobre cada tema .....
7
Otras_____
NS 88 NC 99

¿CONOCES LOS MODOS DE CONTAGIO Y CÓMO SE CONTRAEN LAS ENFERMEDADES DE TRANSMISIÓN SEXUAL?
Sí, los conozco bien 1
Más o menos 2
No tengo mucho conocimiento sobre ello 3
No conozco los modos de contagio 4
NS 88 NC 99

¿CUÁL ESTIMAS QUE ES EL GRADO DE INFORMACIÓN ACCESIBLE PARA LOS JÓVENES SOBRE ESTA MATERIA?
Es excesivo 1
Es alto 2
Es suficiente 3
Es insuficiente 4
Es totalmente insuficiente 5
NS 88 NC 99

SI MANTIENES RELACIONES SEXUALES, ¿QUÉ MÉTODO ANTICONCEPTIVO UTILIZAS DE FORMA HABITUAL?
Preservativo 1
Píldora 2
Coitus Interruptus (marcha atrás) 3
DIU 4
Espermicida 5
No utilizo ningún anticonceptivo 6
No mantengo relaciones sexuales 7
Otros _____
NS 88 NC 99

A TU JUICIO ¿LOS PROBLEMAS MEDIO AMBIENTALES SON MUCHO, BASTANTE, POCO O NADA IMPORTANTES?
Muy importantes 1
Bastante importantes 2
Poco importantes 3
Nada importantes 4
NS 88 NC 99

¿PODRÍAS CITARME ALGÚN PROBLEMA MEDIO AMBIENTAL QUE CREAS QUE EXISTE EN VILLENA?
_____
_____

LA PROBLEMÁTICA MEDIO AMBIENTAL ES EN VILLENA...
Alarmante 1
Grave 2
Tiene cierta incidencia 3
Casi imperceptible 4
No existe ninguna problemática especial 5
NS 88 NC 99

SE HABLA CON FRECUENCIA DE LA VIOLENCIA JUVENIL, ¿CUAL ES TU PERCEPCION, HAY MUCHA, BASTANTE, POCA O NINGUNA EN LOS SIGUIENTES AMBITOS?

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS	NC
En los centros de enseñanza	1	2	3	4	88	99
En las zonas de ocio durante los fines de semana	1	2	3	4	88	99
En los eventos deportivos	1	2	3	4	88	99

HABLEMOS AHORA UN POCO DE POLITICA. EN GENERAL ¿ME PODRÍAS DECIR SI LA POLÍTICA TE INTERESA MUCHO, BASTANTE, POCO O NADA?

Mucho 1
Bastante 2
Poco 3
Nada 4
NS 88 NC 99

EN LAS DIFERENTES ELECCIONES QUE SE HAN CELEBRADO Y EN LAS QUE TENÍAS DERECHO AL VOTO, ¿TE HAS ABSTENIDO O NO HAS IDO A VOTAR ALGUNA VEZ?

Siempre me he abstenido 1
Me he abstenido alguna vez 2
He votado siempre 3
Todavía no he podido votar nunca 4
NS 88 NC 99

DE LOS SIGUIENTES NIVELES DE GOBIERNO, DIME PARA CADA UNO SI TE SIENTES MUCHO, BASTANTE, POCO O NADA INTERESADO:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS	NC
Política a nivel municipal	1	2	3	4	88	99
Política de tu com. Autónoma	1	2	3	4	88	99
Política a nivel nacional	1	2	3	4	88	99
Política a nivel internacional	1	2	3	4	88	99

EN GENERAL, ¿COMO VALORARIAS LA GESTION REALIZADA POR EL AYUNTAMIENTO EN VILLENA: MUY BIEN, BIEN, REGULAR, MAL O MUY MAL? ¿Y COMO VALORAS EL CONJUNTO DE ACTUACIONES REALIZADAS PARA LOS JOVENES?

	General	Jóvenes
Muy bien	1	1
Bien	2	2
Regular	3	3
Mal	4	4
Muy mal	5	5
NS	88	88
NC	99	99

(En la calle preguntar abierta) DE LAS SIGUIENTES ACTUACIONES DIRIGIDAS A LOS JOVENES, SEÑALA LAS DOS QUE CONSIDERAS MÁS IMPORTANTE.

Informar sobre los estudios y salidas profesionales..... 1
Impulsar centros para jóvenes (casas de juventud)..... 2
Mejorar los equipamientos deportivos 3
Potenciar programas de ayuda a jóvenes discapac..... 4
Promocionar la ocupación juvenil 5
Promocionar actividades culturales (conciertos, etc)..... 6
Informar sobre campos de trabajo, viajes, etc..... 7
Ampliar los horarios de transporte público 8
Programas informativos sobre sida, drogas 9
Mejorar las bibliotecas 10
Ocio y tiempo libre 11
Actividades de medio ambiente y ecología 12
Actividades formativas 13
Otras _____
NS 88

NC 99

DE LOS SIGUIENTES SERVICIOS QUE PRESTA EL AYTO. DE VILLENA, ¿CUÁLES DE ELLOS UTILIZAS? Y DE LOS QUE NO UTILIZAS, ¿CUÁLES CONOCES?

	Utilizo	Conozco
Oficina de Información Juvenil	1	1
Información sobre objeción de conciencia y serv. Militar	2	2
Asesoría de Empleo para Jóvenes	3	3
Servicios Asociacionismo y Participación Juvenil	4	4
Oficina del Voluntariado	5	5
Servicios Técnicos de la Concejalía de Juventud	6	6
Asesoría sobre Vivienda	7	7
Asesoría sobre sexualidad y planificación familiar	8	8
Concursos culturales para jóvenes, actos culturales	9	9
Cursos y talleres	10	10
Charlas, mesas redondas	11	11
Actividades teatrales	12	12
Actividades Musicales	13	13
Actividades de Ocio y Tiempo Libre	14	14
Bibliotecas	15	15
Instalaciones y actividades deportivas	16	16
Casa de la Cultura	17	17
Unidad de Conductas Adictivas	18	18

DESDE EL PUNTO DE VISTA RELIGIOSO TE CONSIDERAS:

Católico practicante 1
Católico no practicante 2
Otras religiones 3
No creyente 4
NS 88 NC 99

¿ACEPTARÍAS COMO VECINO/A A UNA PERSONA...?

	Sí	No	NS	NC
Gitana	1	2	88	99
Paya	1	2	88	99
Árabe	1	2	88	99
Asiática	1	2	88	99
De color	1	2	88	99
Drogadicta	1	2	88	99
Homosexual	1	2	88	99
Dedicada a la prostitución	1	2	88	99
Que ha cumplido condena	1	2	88	99

¿QUÉ ALTERNATIVA CONSIDERAS MÁS ADECUADA RESPECTO AL CUIDADO DE UNA PERSONA MAYOR?

Vivir con los hijos 1
Llevarlos a una residencia 2
Que sus hijos le visiten y le cuiden 3
Otras_____
NS 88 NC 99

INDICA SI ESTARÍAS DISPUESTO/A O NO A MANTENER LAS SIGUIENTES RELACIONES CON ENFERMOS DE SIDA:

	Sí	No	NS	NC
Trabajaría con él/ella	1	2	88	99
Le daría la mano	1	2	88	99
Que cocinara para mí	1	2	88	99
Le daría un beso	1	2	88	99
Mantendría relaciones sexuales tomando precauciones	1	2	88	99

APROXIMADAMENTE, ¿ DE CUANTO TIEMPO LIBRE DISPONES EN UN DÍA ENTRE SEMANA ? (nº de horas) _____

APROXIMADAMENTE, ¿DE CUANTO TIEMPO LIBRE DISPONES LOS FINES DE SEMANA? (nº de horas) _____

(En la calle preguntar abierta). AHORA TE MOSTRARÉ DIFERENTES ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN DURANTE EL TIEMPO LIBRE. ¿CUAL ES LA QUE DEDICAS MÁS TIEMPO EN LOS DIAS ENTRE SEMANA ? ¿Y LA SEGUNDA ?
¿Y CUAL ES LA QUE DEDICAS MAS TIEMPO LOS FINES DE SEMANA ? ¿Y LA SEGUNDA ?

	Días laborables		Fines de semana	
	1ª	2ª	1ª	2ª
Ver televisión	1	1	1	1
Ir de compras	2	2	2	2
Escuchar música	3	3	3	3
Ir de excursión	4	4	4	4
Leer	5	5	5	5
Ir a pubs, discotecas	6	6	6	6
Ir al cine	7	7	7	7
Hacer deporte	8	8	8	8
Escuchar la radio	9	9	9	9
Pasear	10	10	10	10
Salir con los amigos	11	11	11	11
Ordenador	12	12	12	12
Participar en asociaciones	13	13	13	13
No tengo tiempo libre	14	14	14	14
Otras _____				
NS	88	88	88	88
NC	99	99	99	99

¿ME PODRÍAS DECIR SI LOS DIAS LABORABLES SALES POR LA NOCHE ? ¿Y LOS FINES DE SEMANA ?

	Laborables	Fines de semana
Siempre o casi siempre	1	1
A veces	2	2
Nunca o casi nunca	3	3
NS	88	88
NC	99	99

¿ME PODRÍAS DECIR SI FUMAS?
Sí, habitualmente 1
Sí, ocasionalmente 2
No 3
NC 99

¿QUE CANTIDAD DE CONSUMICIONES ALCOHÓLICAS SUELES BEBER CADA DÍA?
Laborables ..... ___
Fines de semana ..... ___

¿HAS PROBADO ALGUNA VEZ?	Sí	No	NC
Porros (marihuana, chocolate, hachis, hierba.) ..	1	2	99
Acidos (tripis, LSD)	1	2	99
Estimulantes (speed, anfetas, minilip, stil)	1	2	99
Inhalantes (colas, pegamentos, popper)	1	2	99
Cocaina (coca, farlopa, perico, basuko)	1	2	99
Heroína (jaco, caballo) o derivados	1	2	99
Extasis o drogas de diseño (eva, pajaritos)	1	2	99

SI HAS CONTESTADO QUE SÍ A ALGUNA DE LAS ANTERIORES, ¿RECUERDAS A QUÉ EDAD LAS PROBASTE POR PRIMERA VEZ? ____

¿QUÉ IMPRESIÓN TE PROVOCA EL CONSUMO DE DROGAS EN LOS JÓVENES?
No me da buena impresión 1
Me es indiferente 2
Me da buena impresión 3
NS 88 NC 99

¿CREES QUE EL CONSUMO DE ESTE TIPO DE SUSTANCIAS TE PUEDE GENERAR PERJUICIOS PARA LA SALUD EN EL FUTURO?
Sí 1
No 2
NS 88 NC 99

¿CON QUÉ FRECUENCIA LEES LA PRENSA ?
Cada día 1
Sólo los fines de semana 2
De vez en cuando 3
Muy poco, casi nunca 4
Nunca 5
NS 88 NC 99

¿QUÉ TIPO DE MÚSICA ES LA QUE SUELES ESCUCHAR CON MÁS FRECUENCIA?
(Escoger solo una respuesta)
Clásica (concertistas) 1
Canción ligera 2
Canción española (copla, pasodobles...) 3
New age, música instrumental, vanguardista 4
Música étnica 5

Pop nacional local 6
Pop extranjero 7

Pop rock nacional 8
Pop rock extranjero 9
Heavy metal 10
Bacalao, música de baile 11
Cantautores 12
Otras _____
Ninguna de las anteriores 13
Todo tipo de música 14
NS 88 NC 99

¿PODRÍAS CITAR DOS LUGARES DE VILLENA A LOS QUE TE GUSTA ACUDIR PARA DISFRUTAR TU TIEMPO DE OCIO? (CITA LOS NOMBRES)
_____
_____

¿CUÁL ES TU GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA OFERTA DE OCIO DE LA QUE DISPONES EN VILLENA?
Alto 1
Normal 2
Bajo 3
Nulo 4
NS 88 NC 99

SI LOS SERVICIOS QUE TE LEERÉ A CONTINUACIÓN ESTUVIESEN ABIERTOS POR LA NOCHE, ¿CREES QUE LOS UTILIZARÍAS ?

	Seguro sí	Probab sí	Probab no	Seguro no	NS	NC
Bibliotecas	1	2	3	4	88	99
Instalaciones deportivas ..	1	2	3	4	88	99
Bus	1	2	3	4	88	99
Casa de juventud	1	2	3	4	88	99
Casa de la cultura	1	2	3	4	88	99

APROXIMADAMENTE, ¿CUÁNTO DINERO SUELES GASTAR MENSUALMENTE EN...?

	Menos de 1.000	1.000-2.500	2.500-5.000	5.000-10.000	Más de 10.000
Ropa	1	2	3	4	5
Cine	1	2	3	4	5
Música ...	1	2	3	4	5
Libros	1	2	3	4	5
Copas	1	2	3	4	5
Tabaco ...	1	2	3	4	5
Juegos ...	1	2	3	4	5
Restaurante	1	2	3	4	5

¿SUELES PRACTICAR ALGÚN DEPORTE?
Sí 1
No 2
NS 88 NC 99

¿CUÁL?
_____

¿CON QUÉ FRECUENCIA?

Varias veces por semana 1
Semanalmente 2
Dos veces al mes 3
Mensualmente 4
Esporádicamente 5
NS 88 NC 99

¿COMO VALORAS LA OFERTA DE INSTALACIONES DEPORTIVAS DE LAS QUE SE DISPONE EN VILLENA?
Muy satisfactoriamente 1
Satisfactoriamente 2
Normal 3
Poco satisfactoriamente 4
Muy poco satisfactoriamente 5
NS 88 NC 99

¿CREES QUE HABRÍA QUE CONSTRUIR ALGUNA NUEVA INSTALACIÓN DEPORTIVA EN VILLENA? ¿CUAL?
_____

¿DE CUÁL DE ESTAS MANERAS ACCEDES A UN ORDENADOR PERSONAL?
Ordenador propio en mi domicilio (uso exclusivo) 1
Ordenador propio en mi domicilio (compartido) 2
En el trabajo 3
En el centro escolar o universitario 4
En el de un familiar o conocido 5
En una sala de un organismo público de libre acceso 6
En una sala de una entidad privada de libre acceso 7
No dispongo de acceso a un ordenador personal 8
Otros _____
NS 88 NC 99

¿PARA QUÉ UTILIZAS PRINCIPALMENTE EL ORDENADOR?
Estudios 1
Trabajo 2
Jugar 3
Formación 4
Internet 5
Otras _____
NS 88 NC 99

¿CUÁNTAS HORAS DEDICAS A LA SEMANA A TAREAS QUE REQUIEREN DEL ORDENADOR?
Menos de 1 hora 1
Entre 1 y 3 horas 2
De 3 a 5 horas 3
De 5 a 10 horas 4
De 10 a 15 horas 5
De 15 a 20 horas 6
De 20 a 30 horas 7
Más de 30 horas 8
NS 88 NC 99

¿HAS RECIBIDO FORMACIÓN EN MATERIA DE INFORMÁTICA?
Sí 1
No 2

¿ ME PODRÍAS DECIR SI ESTARÍAS INTERESADO EN REALIZAR ALGÚN CURSO DE LAS SIGUIENTES MATERIAS?

	Sí	No
Idiomas	1	2
Informática	1	2
Mecanografía	1	2
Música	1	2
Pintura, artes plásticas	1	2
Oposiciones	1	2

Otros _____

¿CONOCES LA EXPERIENCIA DE INFOVILLENA?
Sí 1
No 2
NS 88 NC 99

¿SE PARTICIPA DE ELLA EN TU CASA?
Sí 1
No 2
NS 88 NC 99

EN CASO DE UTILIZAR INFOVILLE, ¿CUÁL ES EL SERVICIO QUE UTILIZAS CON MÁS FRECUENCIA, AL MARGEN DE INTERNET?
_____

SI UTILIZAS INTERNET, ¿QUÉ TIPO DE PÁGINAS SUELES VISITAR CON MÁS FRECUENCIA? (SÓLO 1 RESPUESTA)
Ciencia y divulgación 1
Empleo y becas 2
Búsquedas relacionadas con los estudios 3
Información útil 4
Chats 5
Correo electrónico 6
Juegos 7
Buscando software 8
Personajes famosos nacionales o internacionales 9
Ocio, cultura, espectáculos, deportes 10
Imágenes curiosas 11
Páginas eróticas 12
Sexo y contactos 13
Pornografía 14
Instituciones y organismos 15
Compras 16
Trabajo 17
Otras _____

¿EN QUE TRAMO DE LOS SIGUIENTES SE ENCONTRARÍAN TUS INGRESOS MENSUALES O LOS DE TU FAMILIA SI ES QUE NO TRABAJAS?
Menos de 60.000pts 1
Entre 60.001 y 110.000 pts 2
Entre 110.001 y 160.000 pts 3
Entre 160.001 y 210.000 pts 4
Entre 210.001 y 260.000 pts 5
Entre 260.001 y 300.000 pts 6
Más de 300.001 pts 7
NS 88 NC 99

DÍA ____ MES ____

DISTRITO ___ SECCIÓN ___

¿PODRÍAS DECIRME EN QUÉ CALLE VIVES? (NO HACE FALTA NI NUMERO NI PISO)

_____

EDAD ¿CUÁNTOS AÑOS CUMPLISTE EN TU ÚLTIMO CUMPLEAÑOS?
_____

GÉNERO
Hombre 1
Mujer 2

ESTADO CIVIL (SI ESTÁS EMPAREJADO/A CITAR DE QUÉ TIPO DE UNIÓN SE TRATA)
Soltero/a 1
Casado/a por la Iglesia 2
Casado/a por lo civil 3
Unión de hecho 4
Separado/a 5
Divorciado/a 6
Otros _____
NS 88
NC 99

¿ME PODRÍAS DECIR ¿DÓNDE NACISTE?
_____

¿A QUÉ CLASE SOCIAL DIRÍAS QUE PERTENECES?
Clase alta 1
Clase media/alta 2
Clase media 3
Clase media/baja 4
Clase baja 5
NS 88 NC 99

¿CUAL ES EL NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS QUE HAS CURSADO O ESTAS CURSANDO?
Sin estudios 1
Estudios primarios 2
EGB 3
Bachiller 4
ESO 5
F.P. o ciclos formativos 6
C.O.U. 7
Diplomado Universitario 8
Licenciado Universitario 9
Formación no reglada 10
NS 88 NC 99

SI TUVIERAMOS UNA ESCALA DE 1 A 10 EN LA QUE EL 1 REPRESENTA LA EXTREMA IZQUIERDA Y EL 10 LA EXTREMA DERECHA, ¿EN QUÉ PUNTUACION TE SITUARIAS?

Puntuación (1= Ext.izq / 10= Ext dcha.) [ ]

NS 88 NC 99

"Creatividad e Innovación: Diagnóstico y Evaluación Psicosocial".
SOCIOLOGÍA. Programa de Doctorado.
Prof.: Dra. R. Bagó.

GUÍA PARA LA CONVERSACIÓN DE ENTREVISTA (intereses compartidos).
Modalidad: Pequeño grupo
ENTREVISTADOR.....Lugar.....Fecha.....
DATOS DE LA ORGANIZACIÓN: Nombre.....
Dirección.....Ciudad.....
Actividad principal.....
Fecha de fundación.....Lugar.....
Número de miembros.....
Situación actual.....
.....

DATOS DE LOS ENTREVISTADOS:

*Posición en la organización.....
.....
Tipo de relación.....
Origen y evolución.....
.....
*Posición en la organización.....
.....
Tipo de relación.....
Origen y evolución.....
.....
*Posición en la organización.....
.....
Tipo de relación.....
Origen y evolución.....
.....

*Posición en la organización.....
.....
Tipo de relación.....
Origen y evolución.....
.....
*Posición en la organización.....
.....
Tipo de relación.....
Origen y evolución.....
.....

TÓPICOS

1. Razones de la dedicación a la organización.

- Necesidades/motivos (logro, reconocimiento, poder...)
- Satisfacción
- Contraprestaciones (materiales, profesionales, morales...)
- Oferta, especificidad del "producto" y del tipo de tarea
- Laguna de actividad, novedad, precursor

2. Influencias intero y extero organizacionales

- Desde qué entidades/actores
- Por causa o razón de....
- Clima de atracción dentro de la organización
- Grupos de referencia
- Grupos de pertenencia y adhesión (valores, intereses, apoyos)

3. Tipo de organización

- Estructura, personal, organigrama (forma -rígido-, informal -funciones intercambiables-)
- Roles y sus causas
- Sistema de recursos humanos
- Capacidades y habilidades de los miembros

4. Cultura e identidad

- Conjunto de significados que dan sentido a la organización
- Creencias
- Estilo de organización: identificar su existencia o inexistencia
- Calado real de esa cultura entre distintos tipos de actores (sujetos) implicados en o con alguna relación con la organización
- Relación con los objetivos generales y específicos
- Estrategia.

5. Canales y vías de comunicación (flujos de información)

- Simétricos o asimétricos (direccionalidad) en aspectos formales e informales
- Frecuencia
- Intraorganizacional (áreas o niveles) / extraorganizacional (entidades, actores, entorno en sentido amplio...)
- Lenguaje y conocimiento en el entorno de actividad

- Procedimiento de acción y estrategia

6. Estilo de dirección

- Motivación
- Comunicación
- Cultura (4) -mayor concreción-

7. Fuentes de poder

- Quiénes
- Por razón de... (liderazgo, profesión, experiencia, contactos, capacidad percibida), en qué

8. Puntos de conflicto o debate y órganos de decisión

- Fuentes de resolución y arbitraje

FICHA TÉCNICA DE LA ENTREVISTA:

Los rasgos peculiares que caracterizan a la de la entrevista de intereses compartidos y que sí que se cumplieron en el caso que nos ocupa fueron:

- empatía entrevistador/entrevistados;
- el entrevistador, dado el conocimiento previo de algunos de los entrevistados tuvo la posibilidad de introducirse como un sujeto más de los que intervenía aportando información y escuchaba. Incluso los miembros de la organización mostraron gran inquietud por hacer preguntas al entrevistador, por escuchar su opinión acerca de los temas que el mismo estaba planteando (de acuerdo con el discurso de intercambio de información construido y memorizado);
- no se empleó soporte de grabación alguno;
- no se escribió ni una sola letra;
- el lugar fue uno de los salones del Centro Loyola de Alicante, terreno relativamente neutral, ya que ambas partes tienen mucha relación con dicho Centro y este aspecto era conocido por ambas partes;
- el investigador no emitió ningún juicio de valor para no poner en boca de los entrevistados nada que impidiese la ampliación de la información por su parte;
- el tono fue coloquial, fluido y en algunos momentos bromista;
- la duración fue 50 minutos;
- se introdujeron como temas de discusión todos los previstos en el guión.

Una vez finalizada la interacción y en solitario, el investigador se dispuso a rellenar el registro estándar de anotación de la información relevante para los objetivos de la investigación previamente elaborado, cuando más, frescos estaban los contenidos de la conversación.

CUESTIONARIO ÁREA PASTORAL

Como quizás sepas, estamos realizando la evaluación del Centro Loyola de Alicante, concretamente en la modalidad de evaluación participativa; por ello (como te será fácil de entender) necesitamos y reclamamos tu colaboración. Tu opinión sincera, meditada (en la medida de lo posible) y tus aportaciones son importantes para el Centro.

En resumidas cuentas, no tengas ningún temor a plantear abiertamente tu opinión acerca de aquello que se te plantea y cualquier comentario personal que te parezca oportuno.

El objetivo es aunar sensibilidades, aprovechar las aportaciones de quienes tienen algo que decir y aportar para "crecer" como Centro.

Si en alguna de las respuestas no tienes espacio suficiente, vete al final del cuestionario y continúa en el espacio en blanco, indicando, no te olvides, la pregunta a la que estás respondiendo.

1) ¿Cuál fue tu primera noticia del Centro y de sus actividades, a través de quién o quiénes tuviste conocimiento de ellas?.....
.....
.....

....2) ¿Conoces el ideario-marco del CLA?

- •SÍ Ž
- •No Ž
- •Por encima, en alguno de sus puntos Ž

3) ¿Conoces en detalle los objetivos del Centro en el área Pastoral?

- •SÍ Ž
- •No Ž
- •Por encima, en alguno de sus puntos Ž
- •No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

4) ¿Consideras que es imprescindible conocer ambos (preguntas 2 y 3) para aprovechar plenamente la oferta del área pastoral?

- •Sí, es recomendable Ž
- •No, puede disfrutarse igualmente de las actividades Ž
- •Nunca me lo había planteado Ž
- •No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž
- •Otras.....

.....
.....
.....

.....
.....

5) a. Por tu experiencia, ¿qué tipo de personas -(con qué características respecto a la edad, la clases social, el tipo de preocupaciones que les acercan al Centro...) participan en el área pastoral del Centro?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) b. ¿Qué tipo de gente crees que podría favorecerse de esta oferta y no lo hace? ¿Por qué?.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) c. ¿Cómo valoras la actividad de la gente tanto en tu área como del resto del Centro?

- •Muy destacable y esforzada Ž
- •Cada uno hace lo que realmente puede Ž
- •Los mismos acaban siempre haciéndolo casi todo Ž
- •Algunos se apartan de ciertas responsabilidades Ž

•Otras.....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

6) a. ¿Has participado alguna vez en...? **(*) sólo para pastoral de adultos y jóvenes excepto crecimiento e iniciación**

Ejercicios Espirituales.....
Retiros de fin de semana.....
Cursos de oración integrada....
(*) Cursos de preparación matrimonial.....
(*) Actividades del Catecumenado de adultos.....
¿Y en actividades del área cultural o social?..... ¿En cuáles?.....
.....
.....

6) b. Si no lo has hecho, ¿ha sido por alguna razón?.....
.....
.....

6) c. ¿Consideras que este tipo de actividades son muy importantes para comprender el estilo del Centro, su razón de ser, o crees que no son imprescindibles?.....
.....
.....
.....

6) d. De las tres áreas que componen el Centro, ¿crees que sobra alguna? ¿añadirías otra/s? ¿Cuál/les?.....
.....
.....

7) a. A tu modo de ver, ¿en qué consiste para el CLA "la misión?.....
.....
.....
.....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

7) b. ¿Crees que es importante para entender el conjunto de actividades del Centro o, por el contrario, piensas que en la acción práctica tiene poca incidencia?.....
.....
.....
.....
.....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

8) a. ¿Qué te supone personalmente la experiencia en el Centro? ¿A cuáles de tus necesidades o expectativas da satisfacción -(enuméralas)-?.....
.....
.....
.....
.....
.....

8) b. ¿Podrías encontrar respuesta a esas necesidades fuera del Centro? ¿Dónde?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.

8) c. Tu experiencia en el Centro, ¿te ha ayudado a descubrir esas necesidades, o bien fueron esas necesidades percibidas las que te acercaron al Centro?.....
.....
.....
....

9) ¿Conoces a gente en tu entorno o en otros que pudiese favorecerse de la oferta del área pastoral y que no lo hace?..... ¿A qué crees que es debido -desconocimiento, falta de atractivo en la presentación de la oferta, etc,?.....
.....
.

.....

.....

10) a. En tu opinión y por tu experiencia, ¿hay algún sector de población o grupo concreto de gente que no es acogido por la oferta y que debería
serlo?.....

.....

.....

.....

- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

10) b. ¿Conoces a alguien que haya formado parte del CLA en cualquiera de sus áreas y que lo haya dejado?.....¿Cuál crees que fue el motivo?.....

.....

.....

.....

11) Cuando el CLA ha precisado de algún tipo de ayuda o aportación por tu parte:

- He colaborado aunque me ha supuesto un gran esfuerzo Ž
- He colaborado gustosamente porque el Centro Loyola es de todos nosotros Ž
- No he colaborado porque no me ha sido posible Ž
- No he colaborado porque no se me ha pedido Ž
- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

12) Expresa tu <u>acuerdo</u> o <u>desacuerdo</u> con las siguientes afirmaciones sobre el CLA:

- Lo percibo como un lugar de encuentro donde puedo disfrutar de experiencias y actividades que no tendría en ningún otro lugar.....
- Lo siento como algo propio.....
- Es una ayuda, un comodín que siempre está ahí cuando lo necesito y que no me exige nada a cambio.....
- me supone mucho esfuerzo, tiempo y dedicación.....
- no lo conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme.....

13) Por tu experiencia en el Centro, <u>la dirección, comunicación y colaboración</u> en tu área (jesuitas, monitores, coordinadores de etapa...) te parece (puedes elegir una o varias)

- Excesiva y muy intervencionista (limita la participación y la expresión Ž
- Necesaria para mantener unas condiciones mínimas de acción conjunta Ž
- Adecuada Ž
- Participativa, todos tenemos voz Ž
- Escasa, se precisa un estilo de dirección más intervencionista Ž
- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

14 (sólo para CVX adultos) Para la continuidad del Centro, para su mantenimiento, las vías previstas (CVX jóvenes, catecumenado de adultos, cursos de preparación prematrimonial...)...

- Son suficientes Ž
- La garantizan Ž
- Puede haber problemas de continuidad a medio o largo plazo Ž
- Son las adecuadas Ž
- Son necesarias otras ¿Cuáles?.....

.....

.....

.....

.....

- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

15) a. ¿Piensas que la oferta (las actividades) del CLA en el área pastoral es...? (selecciona como máximo dos opciones).

- Espléndida (difícilmente mejorable) Ž
- Suficiente Ž
- Insuficiente Ž (si eliges esta opción explica el
porqué).....

.....

.....

.....

.....

.....

- Excesiva para el tipo de gente que realmente participa y colabora (para la respuesta que se obtiene) Ž

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

15) b. En consecuencia, ¿Qué opinas que tendría que hacer el Centro con su oferta?

•Seleccionar entre las actividades para mejorar su calidad Ž
•Dejarla tal y como está Ž
•Reducirla para que las personas que realmente se implican puedan tener una mayor dedicación al ser "liberados" de otras tareas Ž
•Mejorarla y aumentarla (si eliges esta opción explica el porqué).....
.....
.....
.....
.....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

17) En general, ¿cómo valoras tu experiencia en el Centro?

•-Muy positivamente Ž
•-Positivamente Ž
•-No está mal Ž
•-Negativamente Ž
•-Muy negativamente Ž
•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

En cualquier caso, ¿por qué?.....
.....
.....
.....
.....

18) ¿Qué cambios se te ocurre que deberían introducirse en el Centro, tanto en tu área como en otras, qué temas crees que sería importante tratar a corto o medio plazo?.....
.....
.....
.....
.....
.....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

19) ¿Consideras que en la toma de decisiones y en la dirección del Centro están presentes todas las sensibilidades que conviven en é, es decir, todo el mundo tiene voz y peso?.....
.....
.....
.....
.....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

20) ¿Qué opinión te merece la responsabilidad compartida por seglares y jesuitas en el Centro? ¿La percibes en la práctica o crees que puede profundizarse aún más en ella? ¿De qué forma, en qué tareas?.....
.....
.....
.....
.....

No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

21) Para ti, el Centro y sus actividades:

•Son suficientemente conocidas en la ciudad de Alicante Ž
•Deberían ser más conocidas Ž
•No son suficientemente conocidas Ž
•No es necesario que lo sean, la gente verdaderamente interesada ya las conoce Ž
•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

22) ¿Crees que la orientación cristiana del CLA hace que gente que podría beneficiarse de algunas actividades renuncie a ellas?.....
¿Conoces algún caso?.....
.....
.....
....

•No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

23) Con las actividades y la organización previstas por el Centro en el área pastoral se pretende cubrir los siguientes objetivos:

1.crecer en la fe cristiana comunitaria desde la espiritualidad ignaciana

2.fomentar la renovación eclesial y una maduración humano-cristiana, personal y comunitaria promoviendo CVX de jóvenes y adultos

3.presencia evangelizadora ante la increencia

4.compromiso social contra la injusticia

¿Por tu experiencia personal y en el seno de tu grupo, crees que se consigue cubrir estos objetivo o, por el contrario, son demasiado generales para cumplirlos de manera concreta y en la práctica?.....
.....
.....
.....
.....
.....

- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

24) Individual o colectivamente, ¿te habías planteado o habías pensado anteriormente en cuestiones como estas?

- Sí Ž
- No Ž

25) En cualquier caso, el Centro como colectivo, ¿dispone, desde tu punto de vista, de canales de expresión y diálogo para acoger cualquier problema que cualquiera quiera plantear?

- Sí, el Centro dispone de canales de expresión y diálogo para plantear cualquier sugerencia y problema y además funcionan bien Ž
- Sí, el Centro dispone de canales de expresión y diálogo para plantear cualquier sugerencia y problema pero no se utilizan suficientemente en la práctica Ž
- Se dispone de ellos pero no están bien articulados colectivamente, funcionan en círculos reducidos Ž
- De ese tipo de discusiones ya se encarga la Junta de la Casa Ž
- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

26) En tu opinión, entre los distintos grupos, áreas y proyectos que conforman el centro, ¿hay suficiente colaboración y coordinación a través de monitores, coordinadores, jesuitas, seglares, Junta de la Casa o, por el contrario, cada grupo funciona más o menos autónomamente?.....
.....
.....
.....
.....
.....

- No conozco suficientemente el Centro como para pronunciarme Ž

¿Te gustaría añadir algo más?.....

Rellena, por favor, estos datos generales:

¿A qué comunidad o etapa perteneces? (intenta ser lo más concreto/a que puedas Opción, crecimiento, iniciación, CVX jovem, CVX adultos)_____
_____

Tiempo aproximado que llevas en contacto con el Centro_____
¿Cuál es tu edad?_____
¿Cuál es tu profesión u ocupación?_____
¿Cuál fue tu primera fuente de contacto con el Centro?_____
_____

¿En cuál de estas clases sociales te posicionarías (a ti y a tu familia)

-alta
-media/alta
-media
-media/baja
-baja

Estamos realizando una investigación (AJAES Asociación Juvenil Alicantina de Estudios Sociales) para el Consejo de la Juventud acerca del asociacionismo femenino en el municipio de Alicante y sobre una futura programación de cursos y actividades para mujeres. La asociación Futuro de la Mujer ha sido una de las seleccionadas para recoger información; por ello sería para nosotros de gran utilidad que usted, como miembro de esta asociación, nos dedique un poco de su tiempo consultando a este cuestionario. Conteste por favor, a las preguntas meditando las respuestas (no olvide hacer lo mismo con la hoja de control), de esta forma la utilidad y la fiabilidad de las conclusiones del estudio será mayor. Algunas preguntas ofrecen respuesta múltiple y otras un espacio en blanco para que expongas tu punto de vista. Queda plenamente garantizado el anonimato personal y el de tu asociación; muchas gracias por anticipado y, no olvides devolver el cuestionario a la persona de tu asociación que te lo facilitó (Mari Carmen, Margarita...) para que nos lo haga llegar en el menor plazo de tiempo posible. .

1) ¿Cuántos miembros componen su unidad familiar?_____

2) ¿Tiene empleo su marido o compañero?
1 Sí □
2 No □ 3 Vivo sola □

3) A parte de a esta asociación, ¿está asociada o lo ha estado a alguna otra?
1 APAs y exalumnos □
2 Asoc. Vecinos □
3 Peñas □
4 Festeras □
5 Benéficas o solidarias □
6 Artísticas o vocacionales □
7 Mujer □
8 Ecologistas y derechos humanos □
9 Profesionales □
10 Políticas □
11 Deportivas/culturales □
99 No □

4) ¿Por qué es necesaria la existencia de su asociación? ¿Qué la diferencia de otras?_____
_____
_____

5) ¿Qué es más importante para usted?
□ familia
□ asociación
□ personas a las que se presta ayuda
□ de igual forma

6) ¿De cuánto tiempo dispone para participar en las actividades de tu asociación?
□ bastante
□ lo justo para poder participar
□ no todo el que yo desearía
□ poco

7) ¿Cuántas horas le dedica a la semana -aproximadamente-?
1. 8 ó más □
2. 4-7 □
3. 3-1 □

8) ¿Cuál es su grado de participación en esta asociación?
1 Simpatizante □
2 Socio-afiliado □
3 Cargo directivo □
4 Miembro fundador □
5 Colaboradora esporádica □.

9) ¿Qué papel piensa usted que desempeña en esta asociación?
1 Líder □
2 Sublíder □
3 Activo □
4 Pasivo □
5 Indiferente □
6 Una más □

10) ¿Por qué motivos se ha asociado?
1 Por amistad □
2 Por razones familiares □
3 Para ayudar a otros □
4 Para relacionarse □
5 Para ocupar tiempo libre y realizarme □
6 Otros motivos_____

11) A la hora de participar en asociaciones voluntarias o en acciones colectivas, ¿qué factores tienen más peso? (selecciona una o varias - si eliges varias ordénalas-
□ económicos y utilitaristas (defensa de intereses
□ el número de personas que participa
□ la difusión y calado en los medios de comunicación
□ defensa de la justicia, la equidad, valores comunitarios (principios morales, ideológicos, religiosos)
□ Otras_____
_____

12) ¿Cuáles de estas cuestiones implican una mayor motivación para participar en la acción colectiva -selecciona tres de ellas-?
□ La paz
□ La libertad individual, los derechos humanos
□ La lucha contra el hambre
□ La defensa de la naturaleza
□ La igualdad de sexos
□ La patria, la defensa, el territorio
□ La religión
□ La transformación social
□ Sin opinión
□ NS □ NC
□ Otras_____

13) ¿De qué tipo es la asociación de la que forma parte -si puede incluirse en varias categorías señálalas todas?

- Asociación o club deportivo
- Asociación religiosa o de apostolado
- Asociación cultural
- Asociación recreativa o club social
- Asociación festiva
- Asociación musical
- Cofradía de Semana Santa
- Asociación excursionista
- Asociación de la tercera edad
- Asociación benéfico-asistencial
- Asociación cívica (vecinos, consumidores)
- Asociación pacifista
- Asociación humanitaria
- Asociación de defensa de los derechos humanos
- Asociación ecologista o de defensa de la naturaleza
- Asociación relacionada con la comunicación y los medios audiovisuales
- Asociación estudiantil
- Asociación política
- Sindicato
- Asociación feminista.
- Asociación juvenil
- Otras_____

14) ¿A qué otra asociación de las que conoce le gustaría pertenecer? ¿Por qué a esa?_____
_____
_____
_____

15) ¿Por qué motivo se asoció -marque todos lo que se ajusten a su respuesta pero si son más de dos ordénalos con un número?

- Para no estar solo
- Para estar con personas con las misma inquietudes
- Para sentirme útil ayudando a los demás
- Para poder defender mejor mis intereses
- Para disfrutar de los servicios que presta la asociación
- Para satisfacer mis inquietudes religiosas
- Para conocer a gente
- Para satisfacer mis inquietudes políticas
- Para satisfacer mis necesidades sociales
- Para ayudar en la satisfacción de necesidades de colectivos desfavorecidos
- Otras (especificar)_____
- NS - NC

16) ¿Por qué motivo abandonaría la asociación?

- Problemas de tiempo en general
- Razones de estudio
- Insatisfacción con la asociación
- Relaciones de pareja
- Comodidad / falta de interés
- Cansancio
- Otras (especificar)_____
_____
- NS - NC

17) Le presentamos una tarjeta con grupos de personas o actividades a las que dedicar voluntariamente el tiempo de forma solidaria. ¿De ellas qué dos le parece que son más interesantes o necesarias?

- Educación / Cultura
- Sanidad / Salud
- SIDA
- Minusválidos
- Ancianos
- Drogodependientes / alcohólicos
- Infancia / Juventud
- Ayuda a países empobrecidos
- Pobreza /desempleo/ exclusión social
- Ecología / Medio ambiente
- Inmigrantes / Minorías étnicas
- NS - NC

18) ¿Con qué frecuencia suele acudir al Centro de Salud?

1 Casi nunca
2. 1 vez al mes
3. 2 ó 3 veces al mes
4 prácticamente cada semana

19) ¿Para qué tipo de consulta suele acudir?

1 Diagnóstico y tratamiento
2 Revisión preventiva
3 Consulta ginecológica
4 Vacunación
5 Solicitud de recetas
6 Solicitud laboral (alta/baja...)
7 Otras _____

20) ¿A cuál o cuáles de estos médicos especialistas acude o ha acudido con más asiduidad?

1 Otorrinolaringólogo
2 Oftalmólogo
3 Odontoestomatólogo
4 Ginecólogo
5 Traumatólogo
6 Endocrino
7 Dermatólogo
8 Podólogo
9 Psiquiatra/psicólogo
10 Otros _____

21) ¿Qué tipo de medicamentos suele solicitar en sus recetas?

1 Antigripales o anticatarro
2 Antistamínicos
3 Analgésicos y calmantes
4 Antidepresivos
5 Tratamiento de la ansiedad
6 Productos dermatológicos

22) ¿Ha consumido alguna vez medicamentos sin consultar con el doctor -por que los síntomas eran los mismos de otras veces-?

1 Sí
2 No
3 Alguna vez

23) ¿Durante cuánto tiempo sueles consumir los medicamentos?

1. 2 ó menos días
2. 3 a 5 días
3. 6 a 9 días
4. 10 a 14 días
5. Más de dos semanas

24)¿Y alguien de su familia?.

1 Sí
2 No
3 Alguna vez

25) En el último año y medio, ¿cómo diría que podría calificarse su estado de salud?

5 Muy bueno
4 Bueno

3 Regular □
2 Malo □
1 Muy malo □
88 NS □ 99 NC □

26) ¿Ese estado de salud es el mismo (aproximadamente) de los últimos tres años?.

5 Muy bueno □
4 Bueno □
3 Regular □
2 Malo □
1 Muy malo □
88 NS □ 99 NC □

27) Últimamente ha tenido que guardar cama por enfermedad.

1 Sí □
2 No □

28) Si ha contestado sí a la anterior ¿ha coincidido esa convalecencia con la pérdida de alguna jornada de trabajo?

1 Sí □
2 No □

29) Si hubiese coincidido, ¿habría acudido a trabajar -sino no hubiese tenido más remedio?

1 Sí □
2 No □

30) ¿Ha acudido alguna vez a trabajar en malas condiciones de salud-no sintiéndose bien-?

1 Sí □
2 No □

31) ¿Padece actualmente o suele padecer alguna de las siguientes dolencias -señálelas todas-?

1 alergias □
2 artrosis/reumatismo □
3 bronquitis/asma □
4 Sordera □
5 Diabetes □
6 Dolor de espalda □
7 Mala circulación □
8 Presión arterial alta □
9 Trastornos nerviosos □
10 Úlcera de estómago □
11 Hernia □
12 Hernia discal □
Otras _____

00 Ninguna □

32) En los últimos doce meses ha tenido molestias (dolor, entumecimiento, hormigueo) en:

a) Cuello 1 Sí □ 2 No □
b) Hombros 1 Sí □ 2 No □
c) Codos 1 Sí □ 2 No □
d) Muñecas/manos 1 Sí □ 2 No □
e) Espalda 1 Sí □ 2 No □
f) Cadera/nalgas/muslos 1 Sí □ 2 No □
g) Rodillas 1 Sí □ 2 No □
h) Pies/tobillos 1 Sí □ 2 No □

33) Durante los últimos doce meses se ha visto incapacitado para desarrollar alguna actividad por el problema:

a) Cuello 1 Sí □ 2 No □
b) Hombros 1 Sí □ 2 No □
c) Codos 1 Sí □ 2 No □
d) Muñecas/manos 1 Sí □ 2 No □
e) Espalda 1 Sí □ 2 No □
f) Cadera/nalgas/muslos 1 Sí □ 2 No □
g) Rodillas 1 Sí □ 2 No □
h) Pies/tobillos 1 Sí □ 2 No □

34) Durante cuánto tiempo alguna de estas molestias le ha impedido la realización de su trabajo habitual (en casa o fuera) en los últimos 12 meses:

1 Menos de 24 horas □
2. 1 a 7 días □
3. 8 a 30 días □
4 más de 30 pero no todos los días □
5 cada día □

35) ¿Ha visitado a algún médico por estos problemas en los últimos 12 meses?

1 No □ 2 Si □

36) En términos generales diría usted que:

1 se preocupa mucho por su salud □
2 se preocupa lo normal (como todas) □
3 se preocupa poco por su salud □
4 no se preocupa habitualmente por su salud (no tiene razones para ello) □

37) ¿Ha sufrido alguna vez o sufre:

1 Cortes de gravedad □
2 Caídas □
3 Quemaduras (fuego) □
4 Artrosis □
5 Problemas de articulaciones □
6 Reúma □
7 Problemas pulmonares □
8 Problemas del corazón (ahogos, sofocos, palpitaciones) □
9 Alergias □
10 Dermatitis por contacto con productos de limpieza □
11 Depresiones □
12 Ansiedad □
13 Otras _____
14 Varias de ellas □

38) ¿Se encuentra ya en la menopausia?

1 Sí □ 2 No □

39) Si ha contestado sí . ¿ha notado cambios de importancia?

1 Sí □ 2 No □

40) ¿Le preocupa?

1 Sí □ 2 No □

41) Alguno de estos trastornos físicos o psíquicos limitan su actividad cotidiana?

1 Sí □ 2 No □

42) En su opinión su peso corporal es:

1 Excesivo □
2 Me sobran unos kilos □
3 Estoy en mi peso ideal □
4 Debería ganar unos kilos □.

43) ¿Es usted o ha sido fumadora?

1 Sí, fumo habitualmente □
2 Si, fumo ocasionalmente □
3 Si, he fumando pero lo dejé □
4 No he fumando nunca □

44) Durante su jornada laboral, (dentro o fuera de casa -incluidas las tareas domésticas...

Realiza esfuerzo físico □
Está derecha pero no realiza esfuerzo físico □
Está sentada media jornada 1 Si □ 2 No □
Está todo el rato sentada □
No trabaja □
Otras _____

45) ¿Hace ejercicio?

1 Si regularmente □
2 Sí, con cierta frecuencia □
3 Sí, de cuando en cuando □

4 No □

46) Indique cuál o cuáles de las siguientes bebidas consume o ha consumido habitual o esporádicamente y si lo ha hecho, con que frecuencia (VV=todos los días varias veces; 1V=todos los días 1 vez; AV=alguna vez por semana; FS=fines de semana; CN=casi nunca, en fiestas; N=Nunca);

	VV	1V	AV	FS	CN	N
Leche						
Agua						
Vino						
Cerveza						
Refrescos						
Café						
Té						
Carajillos						
Coñac						
Anís						
Whisky						

	VV	1V	AV	FS	CN	N
Combinados de ginebra, ron, vodka...						
Cava, champagne o sidra						
Otras bebidas con alcohol						

47) ¿Ha tenido algún empleo a lo largo de su vida?

1 Sí □
2 No □
3 Trabajo en casa □

48) ¿Cuál es su trabajo actual o cuál ha sido su trabajo?_____

49) ¿Está dada de alta en la Seguridad Social?

1 Sí □ 2 No □

50) ¿Paga usted algún tipo de seguro social?

1 Sí □ 2 No □

51) ¿A qué edad tiene previsto dejar de trabajar -sólo si lo hace o está buscando empleo?_____

52) ¿Cuál es la relación que a su juicio existe entre su estado de salud -que ha expresado anteriormente- y el trabajo que realiza dentro o fuera de casa?

1 Mucha □
2 Alguna □
3 Mínima □
4 Ninguna □
88 NS □
99 NC □

53) ¿Tiene concertado algún plan de pensiones privado?

1 Sí □ 2 No □

54) Las jóvenes del barrio que dejan los estudios y se ponen a trabajar (como empleadas de hogar u otra actividad sin contrato ni Seguridad Social)?

1 Son muy numerosas (algo generalizado) □
2 Son algunas □
3 Son pocas □
4 Son muy pocas □

55) Personalmente, ¿conoce algún caso?.

1 Sí, entre mis amistades o conocidas □
2 Sí, en mi vecindario □
3 Sí, en mi familia □
4 No conozco ningún caso □

56) ¿Cree que estas jóvenes son más que las que trabajan en puestos con contrato y dadas de alta en la seguridad social (en esas edades 14- 22 años)?

1 Sí □ 2 No □

57) ¿Cree que en su actividad laboral existe riesgo para su salud -riesgo de accidentes o secuelas para su salud a largo plazo? AC=acuerdo / DE=desacuerdo;

1 Sí, es imprescindible adoptar medidas preventivas y tener mucha precaución AC□ DE □ 88 NS □ 99 NC □

2 Sí, pero igual que en cualquier otro trabajo que se pueda realizar AC□ DE□ 88 NS□ 99NC □

3 No, el mismo riesgo que puede haber en mi casa o saliendo a la calle AC□ DE□ 88 NS□ 99NC □

4 Nunca me ha sucedido nada (ni a nadie que yo conozca) y no tiene porque ocurrir AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

58) ¿Cree que su actividad laboral fuera de casa (en el caso de que trabaje fuera de casa)...

a) Le está dejando secuelas en su estado de salud general (dada mi edad)

1 Sí, con seguridad □
2 Es posible que sí □
3 No lo creo □
4 No, con seguridad □

b) Tendrá efectos sobre mi salud a largo plazo

1 Sí, con seguridad □
2 Es posible que sí □
3 No lo creo □
4 No, con seguridad □

c) Al contrario, me ayuda a mantenerme activa (de no hacerlo si que se agravaría mi estado de salud)

1 Sí, con seguridad □
2 Es posible que sí □
3 No lo creo □
4 No, con seguridad □

59) ¿Cómo calificaría su actitud ante la introducción de medidas preventivas en tu trabajo para prevenir accidentes o sobresaltos no deseados?

1 Estoy alerta ante cualquier mínimo detalle . AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

2 Suelo prestar la suficiente atención a mi seguridad AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

3 Soy bastante despreocupada para eso AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

4 No presto atención a esos asuntos AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

5 Cuánto más te preocupas más posibilidades tienes de que te pase algo (“ojos que no ven corazón que no siente” AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

6 Cuando ocurren desgracias personales en actividades laborales en economía sumergida, difícilmente podrían haberse evitado si se hubiesen tomado medidas preventivas porque son fruto de la fatalidad, la mala suerte y el

destino AC□ DE□ 88 NS□ 99 NC □

60) ¿Asistiría a actividades formativas en prevención de accidentes y seguridad e higiene en el trabajo?

1 Por supuesto que sí □

2 Es posible, si no me impidiese realizar mis tareas habituales □

3 Creo que no □

4 Rotundamente no, no lo necesito y tengo cosas mucho más importantes que hacer □.

61) ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones se identifica más?

1 Una buena formación preventiva en relación con el trabajo dentro o fuera de casa es imprescindible y tenemos que tomar conciencia de ello □

2 Con una buena predisposición y cuidado personal es seguro que no ocurrirá nada serio en el trabajo o en casa □

3 No tiene ningún sentido dar tanta importancia a estas cuestiones □

62) ¿Respondió usted a algún cuestionario con preguntas de este estilo -sobre estos u otros temas- en el último trimestre de 1996?

1 Sí □ 2 No □

63) ¿Asistió usted como participante a una reunión de grupo -grupo de discusión- sobre mujer, trabajo y familia celebrado en los locales de la asociación el miércoles 18 de diciembre de 1996 junto a otras compañeras de asociación?

1 Sí □ 2 No □

64) ¿Asistió usted a una charla sobre medidas prácticas de seguridad en el trabajo dentro y fuera del hogar y la prevención de accidentes impartida por un sociólogo el miércoles 26 de marzo de 1997 en los locales de la asociación y al debate posterior?

1 Sí □ 2 No □

HOJA DE CONTROL:

OCUPACIÓN

1 Trabajadora □

2 Estudiante □

3 Jubilada □

4 Parada □

5 Ama de casa □

6 Ninguno □

ESTADO CIVIL

1 Soltera □

2 Casada □

3 Viuda □

4 Separada legalmente □

5 Divorciada □

EDAD ¿CUÁNTOS AÑOS CUMPLIÓ EN SU ÚLTIMO CUMPLEAÑOS?_____

¿HA IDO ALGUNA VEZ A LA ESCUELA?

1 Sí □

2 No □

CÓMO APRENDIÓ A ESCRIBIR

1 Enseñanza familiar □

2 Profesor particular □

3 Curso de alfabetización para adultos □

4 Escuela □

5 Por sí misma (autodidacta) □

Otros _____

ESTUDIOS TERMINADOS

1 Leer □

2 Escribir □

3 Leer y escribir □

4 Estudios primarios □

5 EGB □

6 Bachiller □

7 F.P. □

8 C.O.U. □

9 Diplomada □

10 Licenciada □

88 NS 99 NC

¿EN QUÉ CLASE SOCIAL SE SITÚA -A USTED Y A SU FAMILIA-?

1 Alta □

2 Media/alta □

3 Media □

4 Media/baja □

5 Baja □

88 NS □ 99 NC □

8. ¿EN QUE TRAMO DE LOS SIGUIENTES SE ENCONTRARÍAN LOS INGRESOS MENSUALES DE SU FAMILIA?

1 Menos de 60.000pts □

2 Entre 60.000 y 110.000 pts □

3 Entre 110.000 y 160.000 pts □

4 Entre 160.000 y 210.000 pts □

5 Entre 210.000 y 260.000 pts □

6 Entre 260.000 y 300.000 pts □

7 Más de 300.000 pts □

9. Asociación a la que pertenece:

¿Cuánto tiempo hace que es socia?

5D') ENTREVISTA GRUPAL SOBRE EMANCIPACIÓN

A través de diferentes trayectorias vitales localizar factores comunes diferenciadores del proceso de emancipación.

Proceso productivo-reproductivo: ver cómo se produce/reproduce el rito (orden) social de la emancipación.

Interesa sobre todo el registro de las diferencias en los tiempos de emancipación en función de si trabajan o no.

Registrar si hay diferencias entre géneros, según la posición económica (situación familiar o propia), el nivel de estudios y la perspectiva de futuro (distintas aproximaciones y modelos de vida).

Sin forzar, tratar de hacer evidentes posibles tensiones no resueltas, satisfacciones/insatisfacciones entre vivir o no en Villena (Villena o marcharse de Villena).

Variables que intentamos tocar (conseguir información sobre discursos, y posicionamientos:

-Pareja (convivencia, edad ideal para casarse o vivir con la pareja, hijos, edad, nº)

-Familia: "

-Vivienda: precio actual / máximo asumible, tipo de vivienda, ubicación, fuentes de financiación

-Empleo: relación entre estudios (titulación) y las salidas profesionales, calidad y prolongación de la formación. Tipo de ingresos propios.

-Valores.

Ejes diferenciales:

Hombre-Mujer → GÉNERO

Trabajo-Estudio → ROL DE PRODUCCIÓN

< 18 años- > 18 años → EDAD

¿Pareja como otro diferenciador?

Perfiles buscados:

1. Hombre mayor de 18 trabajando.
2. Hombre menor de 18 años trabajando.
3. Hombre mayor de 18 años estudiando.
4. Hombre menor de 18 años trabajando.
5. Mujer mayor de 18 trabajando.
6. Mujer menor de 18 años trabajando.
7. Mujer mayor de 18 años estudiando.
8. Mujer menor de 18 años trabajando.

Ponderar la selección por: nivel de rentas (alto / intermedio) y la edad (cerca de 30 años, independizado y por independizar y jodido con esa situación).

Posibles temas de inicio:

El precio de la vivienda.

¿Alquiler o compra?.

¿Boda -tipo- unión de hecho?.

Lugar de la emancipación entre las metas (proyecto de vida, prioridades, parte del joven o uno más de los ritos de paso inspirado por los adultos).

ENTREVISTA GRUPAL SOBRE VOLUNTARIADO

Receptividad hacia un plan de voluntariado.

Definición del concepto "voluntariado" y atribuciones desde cada discurso.

Voluntariado vs. trabajo remunerado.

Motivaciones para participar y para no participar.

Situación en Villena: problemas o áreas temáticas en los que centrar la acción voluntaria (relación con la planificación a través de un programa de voluntariado).

Registro de redes informales de ayuda (ya vivas).

Problemas locales y globales.

Variables que intentamos tocar (conseguir información sobre discursos, y posicionamientos:

-Valores

-Participación (asociacionismo) juvenil en la vida social de Villena.

-Plan de Voluntariado (información técnico y datos Plan Real CAM).

-Educación

-Empleo

-Papeles atribuidos a la administración municipal y a instituciones privadas como la Obra Social de la CAM.

-Marginación social en Villena (respuesta social e institucional)

-Posturas ante el voluntariado, causas (raíces Villena).

-Grado de confianza en las labores desempeñadas por voluntarios (utilidad de la implementación y ejecución de un plan) / competencia mano de obra profesional, sustitución de puestos de trabajo, para qué sí/ para qué no/ reparto de nichos.

-Papel y roles que cumple y debe cumplir el voluntariado, tipos de voluntariado, oportunidad y preferencias.

-Implicación y participación necesarias (generación conjuntos de acción).

-Infraestructuras disponibles: en qué dirección y cómo actuar: estrategias, modos de implantación, articulación entre actores (identificación preliminar que se adivine).

Ejes diferenciales:

Hombre-Mujer → GÉNERO

Voluntariado (part.)-no voluntariado (no part.) → PARTICIPACIÓN

Local (pequeña asoc.)-Global (gran asoc.) → ÁMBITO ACTUACIÓN

¿Trabajando-parado/a?

¿Edad?

Perfiles buscados:

1. Mujer trabajando y activa en movimiento local (asociada teatral rondando 30).
2. Mujer estudiando y no activa (menor 30).
3. Mujer estudiando y activa en movimiento no local (Josefina).
4. Hombre trabajando y no activo.
5. Hombre estudiando y activo en voluntariado social (Willi, coordinador de voluntariado, multiasociado).
6. Hombre estudiando y no activo (Ricardo).

Sería útil previo a la realización de la entrevista conseguir información coherente y adecuada (escuchar cinta reunión mesa del voluntariado, datos de los que disponga Miguel) sobre la historia reciente del movimiento asociativo en Villena (Consejo de Juventud, rehabilitada y no utilizada Casa de Juventud), fases, altibajos, precedentes a la situación actual).

Posibles temas de inicio:

ONG: papel y concepción

Generosidad y altruismo

Injusticias que te rodean (situaciones de precariedad y marginación social ¿extraordinarias?).

5E) MEMORIA PREPROYECTO DE INVESTIGACIÓN: MAESTRÍA EN COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO Y ACCIÓN HUMANITARIA

"MODELOS DE EVALUACIÓN DE ACCIONES. PROYECTOS Y PROGRAMAS DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA Y SOCIOLOGÍA DEL DESARROLLO: TESIS SOBRE TEORÍA Y PRÁCTICA DEL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL. LECTURA EVALUATIVA".-

Planteamiento, contexto y antecedentes

La cooperación internacional se ha convertido paulatinamente en un elemento de análisis y discusión que aglutina cada vez mayor número de planteamientos.

Si entendemos cooperación como la realización compartida de un trabajo o tarea, con otros actores, de forma coordinada, conforme a un plan, con cierto grado de voluntariedad, que suele estar alentado por algún tipo de interés o beneficio mutuo, pudiéndose establecer tanto entre desiguales, como entre iguales, este sencillo planteamiento de partida ya arroja serias dudas sobre muchas de las prácticas a las que incluimos bajo la denominación extensiva "cooperación".

Si a la definición anterior añadimos la variable "desarrollo", como el objetivo concreto de la actividad cooperativa, nos encontramos ante la cooperación para el desarrollo.

Las controversias, no obstante, no se limitan a las prácticas de cooperación para el desarrollo, a mi juicio incluyen también (o sería más adecuado decir que conforman una problemática global) diversas aproximaciones al concepto de desarrollo (Sociología del Desarrollo) y los mecanismos, modelos y enfoques evaluativos en materia de cooperación internacional.

Tanto desde una aproximación a la planificación de la cooperación para el desarrollo como desde una vinculada a la evaluación práctica de dicha cooperación, resulta fundamental el carácter de los acercamientos, las estrategias o estilos de afrontamiento tanto teóricos como metodológicos y prácticos con los que distintos actores plantean este tipo de tareas.

Respecto a esto (planificación de las acciones, modelos de evaluación), si nos ceñimos a la experiencia española en cooperación, parecen comúnmente aceptados una serie de diagnósticos del tipo:

- se hacen muchas cosas, pero el rasgo común es la dispersión, no se percibe ni se consigue el impacto de los proyectos, es prácticamente desconocida (cobertura y capacidad de afectación), su imagen sólo se proyecta entre las contrapartes (autorreferente), sin amortizar y rentabilizar el esfuerzo económico y los aportes realizados (no concentración de esfuerzos);

- tanto la planificación de las acciones como los procesos de evaluación se basan (al menos formal y teóricamente) en el Enfoque de Marco Lógico que se ha convertido en la aproximación recurrente;

- el control de este tipo de procesos es muy débil, frecuentemente un puro formalismo, que muestra una preocupación exclusiva por la auditoría contable del gasto, mientras en el discurso se pretende evaluar el impacto real de la ayuda (cooperación concesional).

-existe una notable dispersión geográfica y sectorial de los proyectos, con una inversión media por país muy reducida, forzada al micro-proyecto, de difícil evaluación (sin objetivos bien definidos pese a la omnipresencia del EML, sin plan integral o estratégico, a pesar de los PACI) y con demasiada frecuencia caracterizada por el hermetismo y falta de transparencia.

En este contexto, la planificación es poco más que un nombre y los criterios de asignación de recursos, faltos de visión estratégica, se establecen por inercias o por lógicas parciales (en epígrafes siguientes contrapondré esas lógicas a los planteamientos de mi proyecto de investigación apoyados en una serie de materias o mimbres básicos).

Una vez dibujados los antecedentes, procede sentar las directrices del proyecto y cómo se construye la estrategia o estilo de afrontamiento con la que tratar de dar respuesta a algunas de las debilidades y potencialidades mencionadas.

Marco teórico y enfoque global de investigación

La idea central es aprovechar el proyecto de investigación necesario para superar académicamente la Maestría y obtener el título expedido por la Universidad Internacional de Andalucía para desarrollar un proyecto que combina la investigación teórica y la investigación empírica (*grounded theory research*) en un ámbito de estudio relativamente joven y que por mi corta experiencia amalgama una gran cantidad de variables relevantes que merecen ser tratadas de un modo integrado (en principio desde una aproximación teórica).

En primer lugar elaborar un marco teórico con múltiples tesis sobre teoría y práctica del desarrollo y de la cooperación bebiendo de experiencias empíricas y fuentes bibliográficas e investigadoras, de investigaciones previas, de la experiencia personal en una agencia de cooperación, de la formación y conocimientos en Sociología del Desarrollo. Con estas tesis interactuarán con elementos de planificación y evaluación, constituyendo un todo coherente en el que todos los elementos se retroalimentan permanentemente.

En segundo término un enfoque cercano a las Sociologías interpretativas (etnometodología, interaccionismo simbólico, fenomenología...) como aportación a las construcciones sociales de la realidad en torno a la variable cooperación, tal y como las interpretan los distintos actores participantes en dicha realidad (inseparable de la evaluación de necesidades y los criterios para evitar prácticas de violencia cultural).

Además, los procesos de identificación (identificaciones que justifiquen el análisis de la realidad previo a la definición de acciones de desarrollo) previos a la planificación y a la elaboración de proyectos deben apoyarse en modelos de evaluación de necesidades que, paralelamente, tienen mucho que aportar en la elaboración de criterios evaluativos imprescindible para las fases de seguimiento y evaluación posteriores.

Tanto en lo anterior como en los enfoques metodológicos por los que se opte, me parece relevante huir de un enfoque de violencia cultural en los planteamientos sobre desarrollo, la identificación de necesidades, la planificación y elaboración de acciones y proyectos, la evaluación, la retroalimentación para la sostenibilidad (un enfoque general de fuera a dentro, no autopoiético -que no considere a los receptores como mera materia muerta, pasiva-).

Marco metodológico

El esqueleto se apoya en la triangulación y combinación metodológico de, técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social, aplicadas a la construcción y aplicación práctica de modelos de evaluación, con criterios elaborados participativamente.

Esos modelos se caracterizan por la flexibilidad, la elaboración de trajes a medida de la realidad objeto de estudio, desde una perspectiva preponderántemente cualitativa, combinada con el Enfoque de Marco Lógico y la metodología AECI sobre proyectos de cooperación para el desarrollo, que a mi juicio se enriquecen y mejoran (ganan en coherencia) si efectivamente se produce esa combinación.

Las dos últimas referencias metodológicas son la inclusión de metodologías participativas de investigación (muy apropiadas para el marco teórico y metodológico esbozado) y de estrategias y técnicas innovadoras de investigación social que mejoren la calidad de las evaluaciones y la obtención crítica de información para contrastar con los criterios evaluativos y para retroalimentar proyectos y procesos de planificación.

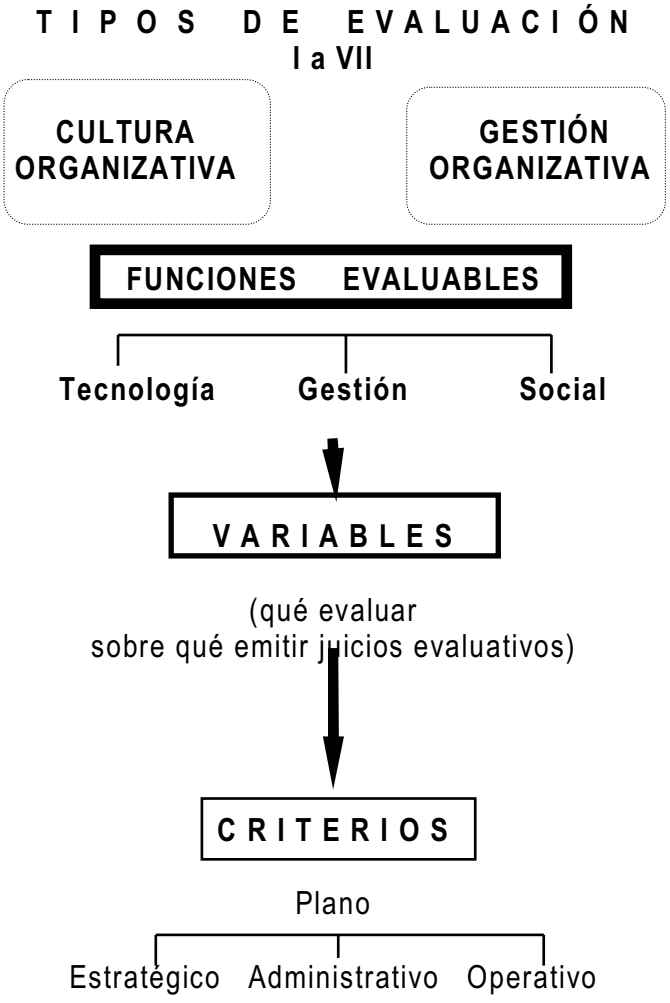
Objetivos del proyecto de investigación

El objetivo fundamental es construir nuevos modelos creativos de evaluación, cualitativos y cuantitativos, trajes a medida de la realidad, apoyados fuertemente en las materias y mimbres mostrados en párrafos anteriores. La finalidad de la aplicación de técnicas de investigación social y la construcción de aproximaciones abiertas, innovadoras y flexibles que produzcan información, apoyadas en la crítica rigurosa y fundamento de un continuo aprendizaje que alimente la necesaria adaptación en materia de cooperación. La tensión por mejorar implica un esfuerzo conceptual y la delimitación del ámbito de la cooperación, pero también conocimiento de lo concreto, asimilación de experiencias ajenas, espíritu reflexivo y crítico.

5X) EVALUACIÓN EMPÍRICA DEL CENTRO DE COORDINACIÓN ENTIDAD SOCIOSANITARIA

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: EXPOSICIÓN DE LA EVALUACIÓN DE FUNCIONES.-

Esquema para el diagnóstico evaluativo[1]:



[1]Previamente a este diseño hay que tener en cuenta todas las estrategias de recopilación de información previstas (técnicas de investigación social) y el trabajo de campo realizado para apoyar el diseño evaluativo, así como los datos cuantitativos de actividad. Es con la información selectivamente recogida con la que se fundamentan y apoyan los juicios evaluativos.

A) Funciones evaluables

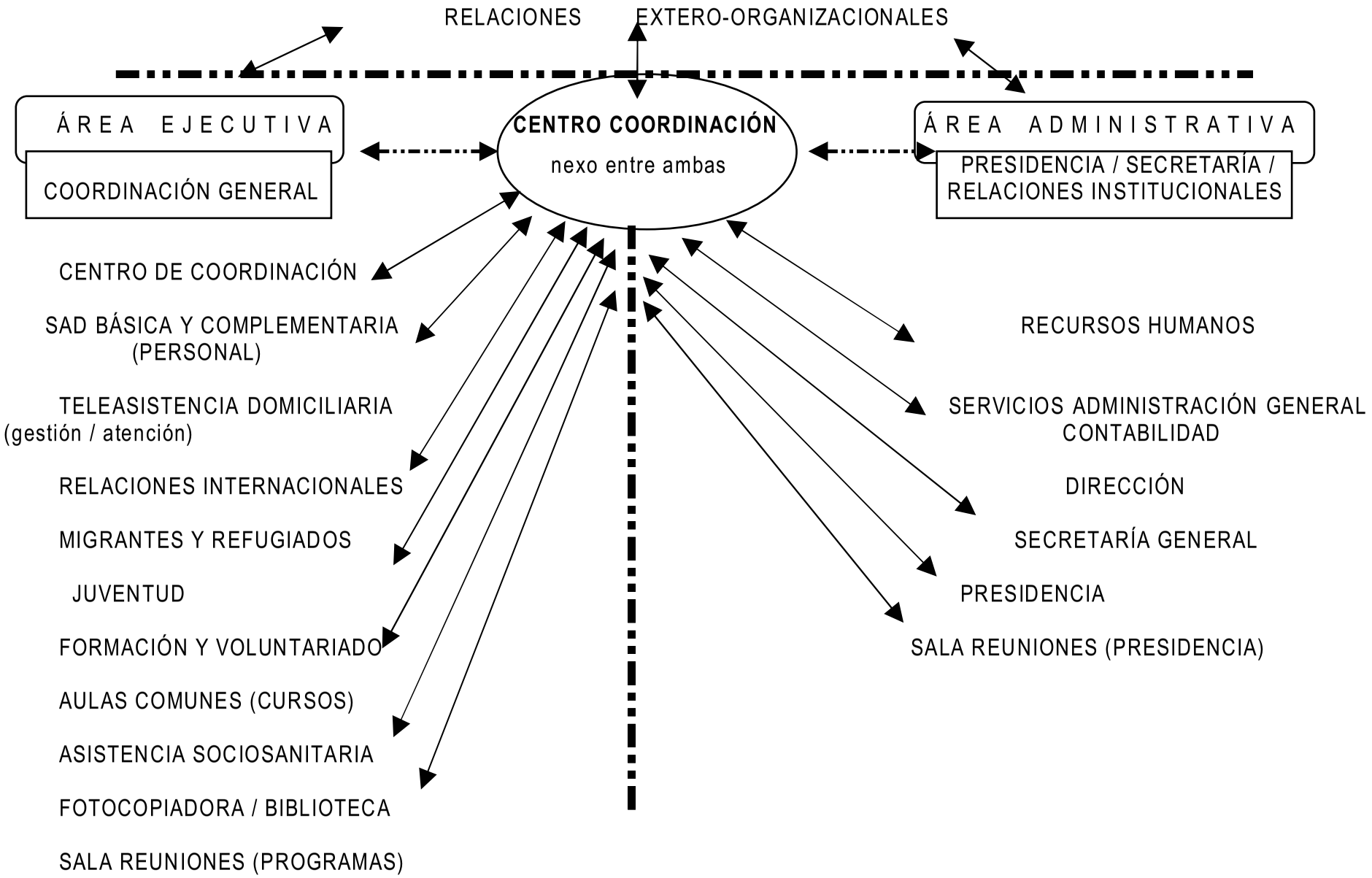
f1) TECNOLÓGICA	**f2) GESTIÓN**	**f3) SOCIAL** (comunitatio /organizativo)
Incluye el **producto**, el objetivo último como organización, es decir, la consolidación de Centro como departamento que consiga el mejor ajuste posible entre demandas, recursos disponibles y resultados (con usuarios, Subcentros Locales, Departamentos) y el **proceso** entendidos como los recursos materiales y humanos, los medios tecnológicos, las fuentes de información y los pasos para ir dando forma al producto organizativo **I., III., IV., b), c)**	Metodología y procedimientos organizativos con los que la organización trata de dirigir la consecución de los objetivos propuestos, concretamente: - el **diseño**: qué hacer, cómo dividir el trabajo -tareas- y cómo coordinar actividades; -la **información**: formas de hacer llegar y recibir -circulación de la información- las tareas y comunicaciones necesarias a las personas o grupos que tienen que encargarse de ellas (reversible) -el **control**: controlar que las tareas se realizan efectivamente - la **financiación**: para garantizar la realización de las tareas (sistema de recompensas formales e informales). **II., d), VI., f)**.	Determinar la eficacia de los miembros (grado de implicación y trabajo en equipo de todos aquellos que *a priori* podrían estar implicados -aportar a y favorecerse de ello-. Los procesos de selección y asignación de los recursos humanos El calado real de la actuación del Departamento en sus distintos ámbitos (si el departamento no actuase como lo hace a quién/quiénes afectaría y en qué modo...cómo podría afectar si actuase de alguna otra manera) **III., IV., a), b), c), e), VI., f)**

B) V a r i a b l e s

Variables-criterio para la evaluación de Centro de Coordinación Entidad del Ámbito Sociosanitaria según el tipo de evaluación propuesta:

T I P O S D E E V A L U A C I Ó N

I. Evaluación del PROCESO **II. Evaluación de la IMPLEMENTACIÓN** Calidad programada / calidad realizada -apoyada en la descripción detallada de cómo funciona el departamento-; las actividades implementadas está o no a la altura de los objetivos formales (cómo se han ido desarrollando las actividades, evaluar la instrumentación, la puesta en práctica de actividades en distintas áreas; ¿se han puesto en marcha de la forma en que se planteó, en qué grado, en qué si y en qué no	**III. Evaluación del IMPACTO** Efectos directos o indirectos de las actividades del departamento sobre cualquier actor o grupo de actores **IV. Evaluación de los RESULTADOS** Efectos sobre aquellas materias en las que se busca explícitamente tener incidencia a través de la actividad implementada en el Departamento (en qué materias se trata de conseguir logros)	**V. Evaluación de NECESIDADES** de otros actores respecto al CPC y viceversa
a) Evaluación del DESEMPEÑO: modo en que los recursos humanos emprenden, afrontan y desarrollan sus responsabilidades	b) Evaluación de la EFICACIA recursos materiales y humanos empleados en relación a los resultados conseguidos (indicadores: recursos económicos por volumen y tipo de actividad -usuarios- / personal implicado, técnico, voluntario y colaborador social) c) Evaluación de la EFICIENCIA resultados obtenidos en relación con los objetivos iniciales propuestos con el cambio de modelo d) Evaluación ECONÓMICA (medios /fines...coste/ beneficio) el esfuerzo realizado (cambio marzo 1997) presenta unos logros acordes a los recursos destinados teniendo en cuenta la variable temporal (posibilidades de desempeño) e) Evaluación de la COBERTURA ejecución real en los campos de actuación previstos (usuarios), en la difusión y en el conocimiento -calado social e institucional- en el ámbito en que debe serlo identificando sesgos de cobertura o barreras a la accesibilidad en el caso del Centro (hasta dónde se ha llegado por comparación a hasta dónde debería llegar)	f) Escenarios (corto, medio y largo plazo)


RELACIONES EXTERO-ORGANIZACIONALES
ÁREA EJECUTIVA
COORDINACIÓN GENERAL
CENTRO COORDINACIÓN
nexo entre ambas
ÁREA ADMINISTRATIVA
PRESIDENCIA / SECRETARÍA / RELACIONES INSTITUCIONALES
CENTRO DE COORDINACIÓN
SAD BÁSICA Y COMPLEMENTARIA (PERSONAL)
TELEASISTENCIA DOMICILIARIA (gestión / atención)
RELACIONES INTERNACIONALES
MIGRANTES Y REFUGIADOS
JUVENTUD
FORMACIÓN Y VOLUNTARIADO
AULAS COMUNES (CURSOS)
ASISTENCIA SOCIOSANITARIA
FOTOCOPIADORA / BIBLIOTECA
SALA REUNIONES (PROGRAMAS)
RECURSOS HUMANOS
SERVICIOS ADMINISTRACIÓN GENERAL CONTABILIDAD
DIRECCIÓN
SECRETARÍA GENERAL
PRESIDENCIA
SALA REUNIONES (PRESIDENCIA)

CONCLUSIONES EVALUATIVAS, ESCENARIOS Y SUGERENCIAS DE ACTUACIÓN

La siguiente tabla resume la diagnosis evaluativa por criterio, aunque en cualquier caso, no sustituye la información presentada para evaluar cada una de las variables criterio:

CRITERIO	*IDENTIFICACIÓN O NO EN CPC DE RASGOS PRÓXIMOS A LA VARIABLE CRITERIO ORGANIZACIONAL*	*GRADO DE RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD PROGRAMADA Y LA REALIZADA*
1' Tipo de organización	No se identifican y constituyen un obstáculo al cumplimiento de los objetivos	Prácticamente inapreciable (grandes diferencias entre el ser y el deber ser)
2')Evaluación genérica del proceso, del impacto y de los resultados	Obstáculos en cuanto al proceso, mínima capacidad de afectación (impacto limitado) y mejores resultados de los esperables y de los que le son reconocidos (teniendo en cuenta las grandes dificultades), mayores en la tarea de coordinación que en la de información y evaluación	Escaso aunque merece reconocimiento (obstáculo con elementos positivos).
3') Canales, flujos y vías de comunicación	Obstáculo	Ninguna
4') Cultura organizativa	Obstáculo, no existe en los términos ni en la intensidad necesaria	No están sentadas las bases lo que dificulta una adecuada articulación práctica
5') Estilo de dirección	Deficiente desempeño grupal (intentos infructuosos, resultados mínimos)	Poca relación aunque se aprecian cambios significativos con algunas modalidades del personal (operadores)
6') Fuentes de poder (estilo de toma de decisiones)	Idéntico a 5')	Poca relación (soluciones provisionales para manejar situaciones e impresiones)
7') Influencias intero y extero organizacionales	Influencia negativa en el desempeño y en el desarrollo general como Departamento (influencias no muy positivas -obstáculo-)	Ninguna proximidad entre la calidad programada y la realizada

8') Función social, / presencia significativa de la organización	Mucho mayor potencias en este variable del que se aprecia efectivamente	Cierta calidad realizada, muy por debajo de lo deseable, y no consecuencia de una acción planificada y convenientemente alimentada como organización, aprovechando la imagen de la Institución
9') Reproducción y mantenimiento del modelo	Los obstáculos no son insalvables pero existen, e influyen negativamente en un desarrollo más acorde con la calidad programada (deseable)	En mayor medida que en otras variables criterio pero muy sesgado (minimizados los logros) por la cantidad de actores de los que se debería conseguir apoyo e implicación y muestran su indiferencia casi absoluta
10') Evaluación de la cobertura	Obstáculo (mínima) apenas alcanzaría el 20% de la que debe caracterizar a un Centro Provincial de Coordinación en una Institución como Cruz Roja	Calidad realizada (comparativamente) muy escasa
11') Relaciones intero y extero organizacionales	Apenas se han sentado las bases (obstáculos para mejorarla tasa de cobertura y la calidad realizada en todas las variables-criterio)	Notable en los ámbitos en los que la institución ya tiene su peso específico (intermedio o bajo en el resto)
12') Evaluación de recursos materiales y equipos técnicos	No del todo satisfactoria (aún más en la medida en que ha provocado un sobresfuerzo para los recursos humanos -a pesar de que también a contribuido a deteriorar su imagen entre las asambleas, entre el personal de urgencias...)	Consecuencias mucho más limitadas de las esperadas con el desembolso y la adquisición de equipos (cierta calidad realizada pero con serias limitaciones).
Conclusión evaluativa	Importantes obstáculos para el pleno desarrollo organizacional y el cumplimiento intermedio de objetivos (corto y medio plazo)	Calidad realizada no a la altura de la calidad programada (no exigible rigurosamente en las condiciones y circunstancias actuales -diciembre 1997-)
	Cultura organizativa[2]	Gestión de la organización

[2]Teniendo en cuenta que en la práctica se solapan y en la mayoría de los criterios resultan inseperables (sólo separables en términos analíticos).

Resultados evaluativos por tipo de evaluación.

I. Evaluación del PROCESO II. Evaluación de la IMPLEMENTACIÓN	III. Evaluación del IMPACTO IV. Evaluación de los RESULTADOS	V. Evaluación de NECESIDADES
No pasa el corte evaluativo ni en I. Ni en II., no se han sentado las bases a través de la instrumentación, de las actividades, del modo de ejecutarlas, de su diseño (no ha estado a la altura de lo que los objetivos como departamento -teniendo en cuenta el período de tiempo transcurrido y los obstáculos encontrados)	Evaluación no demasiado positiva, el departamento ha mostrado efectos diferenciales en un número muy reducido de materias (su impacto y resultados a medio y largo plazo tiene que mostrar efectos sobre muchas otras variables, conocidas por los responsables, pero que han sido inalcanzables hasta la fecha)	de otros actores respecto al Centro y viceversa (incomunicación y desconocimiento)
a) Evaluación del DESEMPEÑO: No del todo satisfactoria, pero la evaluación rescata actuaciones acertadas y esfuerzo que merecen valoración (con mayores logros conforme han transcurrido los meses -aunque casi exclusivamente con el personal de sala del Centro, con el resto, el desempeño deja mucho que desear) en cuanto a los modos en que los recursos humanos han afrontado y desarrollado (con muchas dificultades al principio)	**b)** Evaluación de la EFICACIA Eficacia bastante pobre, los resultados obtenidos en relación a los objetivos iniciales del cambio de modelo dejan mucho más por acometer de lo que ya se ha hecho **c)** Evaluación de la EFICIENCIA Eficiencia limitada, los recursos humanos -especialmente- y los recursos materiales -protagonistas de muchas dificultades- hacían esperar una consecución de resultados mayor, y en un mayor número de objetivos **d)** Evaluación ECONÓMICA (medios /fines...coste/ beneficio) Evaluación insatisfactoria, el esfuerzo realizado (con las limitaciones asumibles por la limitación personal del modelo) todavía no ha provocado los cambios significativos esperados con la reestructuración del mes de marzo de 1997 **e)** Evaluación de la COBERTURA Evaluación negativa, no se ha logrado ejecución real en los campos de actuación previstos (usuarios), en la difusión y en el conocimiento -calado social e institucional- se ha recorrido una distancia muy pequeña de muy pocos caminos (algunos inexplorados)	**f)** Escenarios (corto, medio y largo plazo)

Funciones evaluadas

El diagnóstico evaluativo anterior, cruzado por los distintos tipos de evaluación que ha permitido la información recopilada son complementarios con (y dicen mucho de) las tres funciones evaluadas en este diseño (que en un principio eran evaluables). Brevemente, podemos concluir respecto a cada una de ellas:

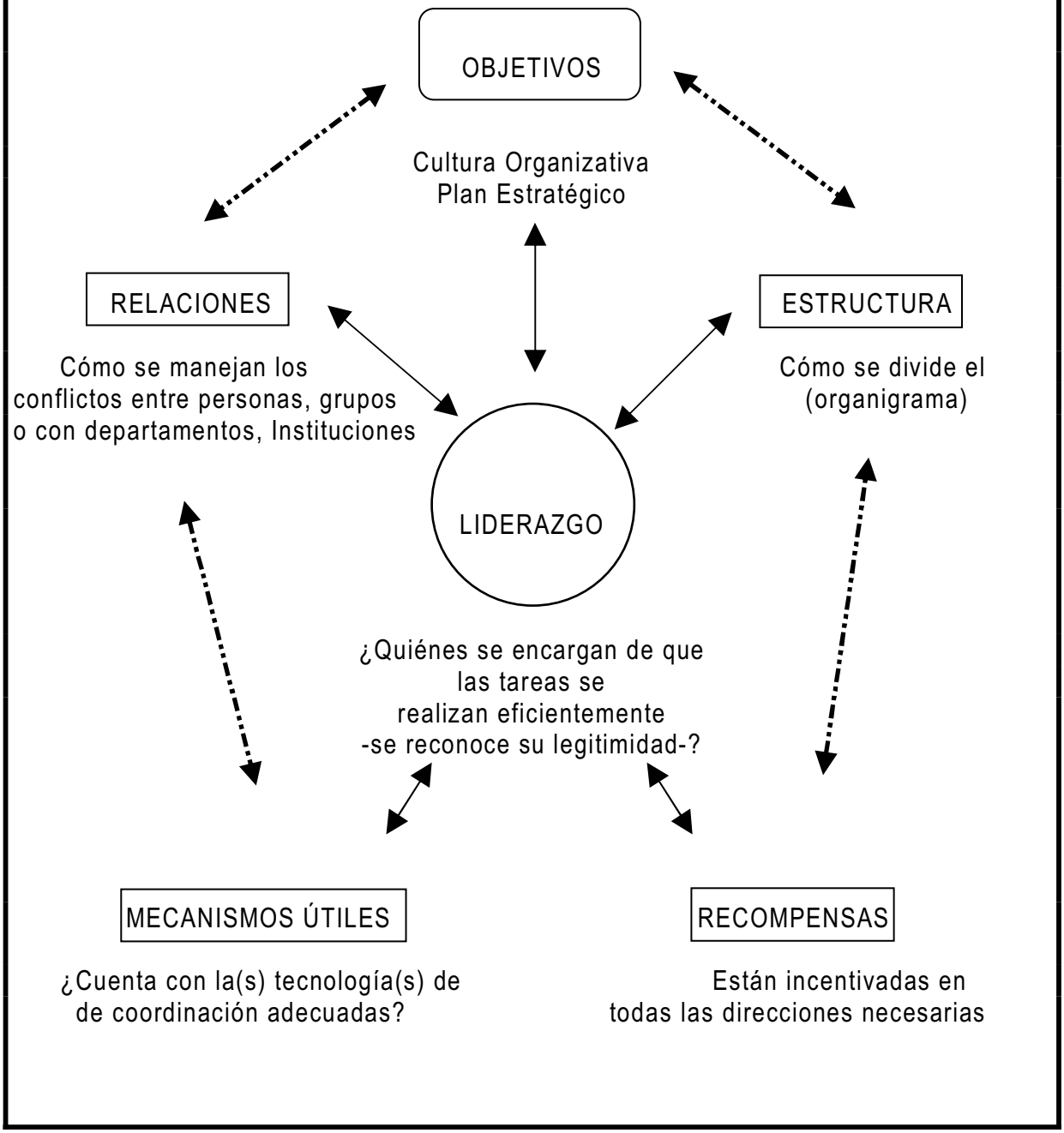
A) TECNOLÓGICA	**B) GESTIÓN**	**C) SOCIAL** (comunitario /organizativo)
- producto **- proceso** **I., III., IV., b), c)** La evaluación de la función tecnológica es poco satisfactoria, no se ha conseguido la consolidación como Departamento, ni la implementación integrada de los recursos humanos, tecnológicos y las fuentes de información en el producto del Centro de Coordinación.	- **diseño** -**información** -**control** - **financiación** **II., d), VI., f)**. Esfuerzos destacados respecto a esta función, con apoyos, pero mostrando cierta capacidad de control sobre lo que si se está ejecutando y sobre la financiación.	- eficacia de los profesionales (grado de implicación y trabajo en equipo de todos aquellos que *a priori* podrían estar implicados) - procesos de selección y asignación de los recursos humanos - calado real de la actuación del Departamento en sus distintos ámbitos **III., IV., a), b), c), e), VI., f)** Resultados evaluativos sólo parciales aunque se ha intentado sentar las bases para futuros logros, con incidencia desigual.

Para concluir la diagnosis evaluativa, incidiré en dos formatos más de presentación de la realidad del Centro; la información ya presentada en la evaluación por criterios indica los resultados evaluativos como organización y son el paso previo para la presentación de escenarios prospectivos que realizaré a continuación:

Cuadro: Esquema-registro para el análisis organizacional (evaluativo) aplicado al Centro de Coordinación (en *cursiva* aparece la evaluación en el caso del Centro)

	NIVEL ESTRATÉGICO	**NIVEL ADMINISTRATIVO**	**NIVEL OPERATIVO**
	INPUT (ideas, planificación) ** debilidad*	**TAREAS** ** obstáculos y mala difusión de necesidades*	**OUTPUT (organizacional, grupal, individual)** ** lógicamente bajo*
Entorno (medio ambiente)	Proyecto estratégico Cometido (tareas centrales) *debilidad*	Engranaje organizacional formal sólido y fundamentado	**ORGANIZACIONAL** **esperado** / **observado** *Coord. CPC* / *Muy parcial* *Coor. Gen.* *Dirección?*
Recursos (mimbres)	Estrategias de apoyo *¿¿discutible*	Grupales e individuales (cualificación y habilidades como estructura y del personal)	**GRUPAL** **esperado** / **observado** *no compar-tidos* / *bajo mínimos* *(desconoc.)*
Antece-dentes e historia en ese campo de actividad	Influye en los ritmos del plan estratégico y en la selección de esfuerzos (respuestas o implicaciones esperadas) *rémora, anclajes y bloqueos*	Grupales e individuales (normas y en que grado se cumplen)	**INDIVIDUAL** **esperado** / **observado** *indefinido (descono-cido por los actores)* / *mínimo exigible*

a) Modelo organizacional Centro de Coordinación (base de la evaluación)



Escenarios de cumplimiento de objetivos (proceso).-

Para completar la evaluación se impone realizar un ejercicio prospectivo que, partiendo del "estado de la cuestión" y de la situación identificada en el Centro de Coordinación y en la organización general, identifique y aísle las posibilidades que se vislumbran en cuanto a su modelo de desarrollo, con una perspectiva de consecución de logros a corto, medio y largo plazo.

El ritmo de actividad y la diversidad de campos y funciones a asumir exige la profundización continuada en el cumplimiento de fases y competencias que se derivan de los objetivos como departamento en el seno de la organización, con proyectos propios y en colaboración con otras instituciones (consolidación inter organizacional y apertura extero organizacional a medio y largo plazo) Una vez conseguidos logros en nuevas áreas de actividad y ampliada la tasa de cobertura, garantizar su mantenimiento en el tiempo -continuidad-.

Aunque corresponde a los responsables del Centro y a la dirección de la entidad sociosanitaria una planificación de objetivos acompañada de los plazos aproximados[3] (objetivos asumibles a corto, medio y largo plazo), fruto del diagnóstico evaluativo se impone realizar un ejercicio prospectivo apoyado en la situación actual indicando los posibles escenarios que se presentan para este departamento dependiendo del curso que adopten los acontecimientos -acompañados de su grado de viabilidad o probabilidad- y, muy particularmente, de los apoyos y colaboraciones que se encuentre, así como de la habilidad en la difusión de información sobre el modelo y sobre lo que cada actor puede conseguir con su pleno desarrollo.

---

[3]En materias como las modalidades de personal, grado de integración implicación del mismo tanto del Centro, los recursos, instrumento para el crecimiento de la organiación en su conjunto, gestión y difusión de la información, coordinación, ejecución, financiación, relaciones extero organizacionales (medios de comunicación incluida), evaluación.

DENOMINACIÓN DEL ESCENARIO	GRADO DE PROBABILIDAD (VIABILIDAD) Y JUSTIFICACIÓN DEL ESCENARIO (CONDICIONES)
Escenario A): Desaparición del modelo	Si en un período de tiempo medio o extenso no se logra profundizar en los logros o incluso se produce una retracción (incumpliendo prácticamente todas las funciones atribuibles y atribuidas), los incentivos para el personal contratado incluso empeoran, no tendría sentido la apuesta por la reestructuración del modelo de Centro. / **Altamente improbable**: pese a todo, el peso de actividad es importante, y los logros no conseguidos, además de tener relación con el breve período de tiempo transcurrido. Existen ciertas ideas y previsión de actuación en muchos de los campos aún por cubrir, aunque sin apoyos, el director de Centro no puede afrontar con el peso de todo.
Escenario B): Modelo continuista	Supervivencia bajo mínimos y pequeños logros de profundización de objetivos (consolidación de la actividad, de la calidad que se ofrece y buscar y esperar apoyos para lograrlo en nuevos campos y proyectos). / **parcialmente probable**: aunque es dudoso que sea sostenible la situación en estos términos.
Escenario C): Revisión a la baja de los objetivos como Departamento (plan estratégico)	Si a medio plazo no se logran avances y la situación está paralizada (mala difusión, escasa capacidad de afectación entre departamentos, asambleas y extero organizacionalmente) habrá que adaptar los objetivos de la coordinación en la entidad a los que son efectivamente asumibles (de donde no hay no se puede sacar). / **Improbable**: los problemas del Centro tienen que ver con la novedad, con el carácter de experiencia piloto, no se puede introducir un cambio, ni crear una cultura de coordinación de la noche a la mañana; además, a poco que se trabaje bien, las ventajas de un Centro fuerte van a ser percibidas por quienes por ahora se muestran indiferentes, muestran reticencias o simplemente (no excluye a los anteriores) están totalmente desinformados respecto al Centro.
Escenario D): Mantenimiento de objetivos ambiciosos conformándose con logros parciales en cada vez más materias	Sin necesidad de reducir a la baja el plan estratégico (que por otra parte está muy relacionado con el desarrollo y evolución del modelo de entidad sociosanitaria en el futuro), que están ahí como modelo a conseguir a largo plazo, no se producen frustraciones por la parcialidad de los logros, de modo que con un trabajo serio y riguroso, se obtienen frutos organizativos a largo plazo. / **Muy probable**: no sería descabellado, a medio plazo e incluso a largo, y evaluativamente, sería satisfactorio
Escenario E): Secuencia lógica progresiva de cumplimiento de objetivos	Trabajo a medio y largo plazo de difusión, creación de cultura organizativa, de red, de formas de hacer, consecución de alianzas, superación de obstáculos y bloqueos. / **Tímidamente probable**: al menos a medio plazo, supondría dar la vuelta espectacularmente al diagnóstico evaluativo actual.
Escenario F): Cumplimiento total de objetivos (plan estratégico)	Desarrollo de competencias y cumplimiento de funciones intero y extero organizacionales. / **Altamente improbable**: la situación de partida, el tipo de personal y los recursos de la Institución hacen de este escenario casi una entelequia.

SECUENCIA TEMPORAL:

Escenario actual (corto plazo) intermedio (en cierta forma conseguido) / bajo mínimos

↓

Escenario intermedio (medio plazo 12-18 meses) logros intermedios a los que se debe aspirar (sembrar, sentar las bases y remover anclajes)

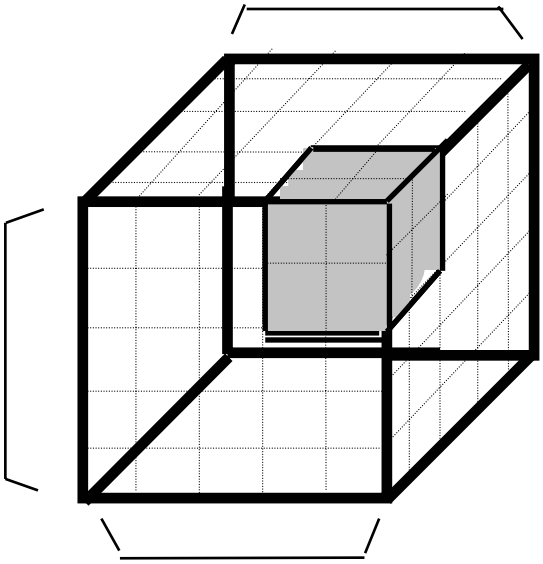
↓

Escenario de alta consecución de objetivos (largo plazo año y medio 2 años vista) recoger frutos

Esa secuencia lógica, gira entorno al plan estratégico y a la cultura organizativa a la que se debe dotar de contenidos. Como orientación, incluiré un ejercicio común a la evaluación organizacionales, consistente en definir las características tridimensionales del "producto" al que se pretende aspirar, incluyen las claves para su definición:

GRÁFICO: MORFOLOGÍA TRIDIMENSIONAL PRODUCTO "Centro Coordinación"

Cultura organizativa
(cubre un espacio de actividad no cubierto, aporta algo nuevo especificidad, peculiaridad, innovación)



Gestión organizativa
(optimización de recursos)

Evaluación
(registro, monitorización y seguimiento, planificación y temporalización)

La(s) tarea(s):

- **(1) "Desarrollar un nuevo concepto integral de Coordinación en la entidad sociosanitaria"**

- **(2) Crear y difundir el plan estratégico del Centro de Coordinación (cultura organizativa (a corto, medio y largo plazo) -internalizar e institucionalizar la cultura de la coordinación (planificación y evaluación -pensar siempre en el registro de la actividad-)**

- **(3) Acompañar el modelo de crecimiento de la entidad y ser instrumento de coordinación para el resto de departamentos y asambleas**

- **(4) Consolidar relaciones, difundir objetivos e integrar Subentidades Locales y Departamentos en el Centro de Coordinación: Plan Provincial del Centro de Coordinación, protocolo elaborado en colaboración con las subentidades locales, explicándoles qué se pretende y pulsando hasta dónde están dispuestas a llegar, aportando qué...; ampliar, mejorar y actualizar protocolos con los departamentos.**

- **(5) Consolidar un modelo de actuación que maximice sistemáticamente el aprovechamiento de recursos (resolución definitiva del asunto de la Red de Comunicaciones y los problemas con los equipos técnicos, agilidad en la reparación de equipos, adecuación espacial y morfológica de la sala -jerarquía coordinador, separación espacial, filtrado de comunicaciones por radio -que cualquier persona que esté excepcionalmente en la sala no tenga la sensación de que puede estar al corriente de todo, imagen de seriedad y rigor...)**

- **(6) Afianzar un modelo de personal mixto (profesional, voluntario, colaboradores), motivando a todos aquellos cuya actuación incide en la calidad de la oferta del Centro de Coordinación**

- **(7) Mejorar la oferta de atención, información, coordinación y evaluación en todas las áreas de actividad (Urgencia Sanitaria, Urgencia Social, Atención y Programa Sociales)**

- **(8) Constituirse en instrumento intermedio, recopilador de información sobre todo lo que acontece en la entidad (avanzándose en la búsqueda de nuevas vías) y siendo protagonista de la búsqueda de relaciones extero organizacionales para la Institución y, por extensión, para el Centro de Coordinación -presentarse a los organismos públicos y entidades del ramo-. Expandir el Centro, sacarlo de la sala con criterio, no a impulsos, abriendo la Institución, enseñándola a las personas o grupos de personas y a los organismos más diversos. Conseguir fuentes alternativas de financiación (patrocinio, convenios...)**