



Serie Gestión Pública Costarricense

**Modelos, enfoques y perspectivas en
evaluación: una distinción necesaria**
Un análisis desde un estudio de caso

MONSERRAT ALFARO MOSCOSO



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

CICAP

Centro de Investigación y
Capacitación en
Administración Pública

VI

Vicerrectoría
de Investigación

SIEDIN
UCR

Modelos, enfoques y perspectivas en evaluación: una distinción necesaria

Un análisis desde un estudio de caso

MONSERRAT ALFARO MOSCOSO

Serie Gestión Pública Costarricense

Vicerrectoría de Investigación

Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública

Tabla de contenido

Inicio

Índice de Cuadros

Índice de Figuras

Prólogo

I. Introducción

Puntos de partida

II. Las diferencias Onto-epistémicas y metodológicas que subyacen al concepto de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación

Los fundamentos onto-epistémicos de los enfoques y modelos en Evaluación

- El Paradigma Positivista en Evaluación
- Paradigma Interpretativo constructivista
- Paradigma histórico-crítico

Las metodologías en evaluación y su relación con los enfoques y modelos

- Metodologías y tipos de diseño

III. Propuesta de esquema de comprensión de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación en función de su distinción y uso a nivel de docencia y ejercicio de la evaluación

Enfoques

- Evaluación centrada en objetivos
- Evaluación libre de objetivos (centrada en la valoración)
- Evaluación Iluminativa
- Evaluación orientada a la utilización (centrada en el uso)
- Evaluación por expertos(as)
- Evaluación para la justicia social
- Evaluación para la transformación
- Enfoque participativo/empoderamiento

Modelos

- Modelo racionalista

- Modelo Contexto Insumo Proceso Producto (CIPP)
- Modelo de Cuatro Niveles
- Modelo Responsivo (o respondente)
- Modelo de evaluación de Cuarta Generación
- Modelo de evaluación con participación

Referencias

Anexos

Ficha Catalográfica y Créditos

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Objetivos de la actividad de investigación Modelos, Enfoques y Perspectivas en Evaluación: una distinción necesaria

Cuadro 2. Generaciones en evaluación con aportes del Paradigma Positivista

Cuadro 3. Generaciones en evaluación con aportes desde los Paradigmas Interpretativo e Histórico-crítico

Cuadro 4. Tipos de diseños y su vinculación con los paradigmas

Índice de Figuras

Figura 1. Articulación entre paradigma, enfoque y modelo en evaluación

Figura 2. Preguntas que diferencian a los paradigmas

Figura 3. Enfoques de evaluación según paradigmas

Figura 4. Esquema síntesis comprensiva de Paradigmas, Enfoques y Modelos de evaluación

Prólogo

El Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP) se complace en presentar esta entrega de la investigadora adscrita, la Máster en Evaluación de Programa y Proyectos de Desarrollo. Monserrat Alfaro Moscoso, donde hace un recorrido sobre los modelos, enfoques y perspectivas en la evaluación.

Esta obra nace del proceso de investigación llevado a cabo por la Máster Alfaro Moscoso en nuestro Centro, en el cual aportó su experiencia académica y profesional, para poner en disposición de las personas lectoras este material que sirve de referencia para aquellas personas interesadas en distinguir las diferencias conceptuales que existen propiamente en el marco referencial y teórico que enmarca la evaluación.

Su punto de partida son las diferencias Onto-epistémicas y metodológicas que subyacen al concepto de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación, donde presenta los fundamentos desde los paradigmas positivista, interpretativo constructivista, y el histórico-crítico. Asimismo, abarca lo referente a las metodologías en evaluación y su relación con los enfoques y modelos, donde expone las distintas metodologías y tipos de diseño en evaluación.

Posteriormente, da paso al planteamiento de una propuesta de comprensión de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación en función de su distinción y uso a nivel de docencia y ejercicio de la evaluación, En esta propuesta se trabajan ocho enfoques de evaluación (centrada en objetivos; libre de objetivos (centrada en la

valoración); iluminativa; orientada a la utilización (centrada en el uso); por expertos(as); para la justicia social; para la transformación; el enfoque participativo/empoderamiento), y, seis modelos utilizados en el estudio y práctica de la evaluación (racionalista; Contexto Insumo Proceso Producto (CIPP); de cuatro niveles; responsivo (o respondente); de evaluación de Cuarta Generación; y, de evaluación con participación).

Con esta obra se aportan conocimientos para quienes tengan el interés de comprender, de una manera clara y progresiva sobre la complejidad de la evaluación y sirve de marco de referencia para futuras investigaciones a niveles de grado y posgrado. Esperamos que esta obra sea de provecho para continuar el debate sobre los modelos, enfoques, y perspectivas en la evaluación.

Dr. Orlando J. Hernández Cruz
Director
Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública

I. Introducción

El desarrollo histórico de la evaluación, muestra dos procesos que se traslaparon: el primero, vinculado con la institucionalización de la actividad evaluativa en el ámbito de la toma de decisiones públicas, revistiéndola con el paso del tiempo de legitimidad valorativa; el segundo su profesionalización, que derivó precisamente del anterior y que demandó formar profesionales con las competencias requeridas para tales efectos, dejando de lado el empirismo; planteándose así, sus fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Ambos han sido el nicho que ha generado la producción teórica que fundamenta la formación y ejercicio de la evaluación la cual, ha sido sintetizada de diversas formas. Por ejemplo, la clasificación en “tres ramas”: los usos, los métodos y la valoración, propuesta de Alkin y Christie¹; Guba y Lincoln, por su parte, lo hicieron en función de “generaciones” que agrupan los principales referentes teóricos en virtud de los avances y el análisis de la práctica evaluativa, a luz de los cambios de paradigmas con respecto a la posición asumida ante la realidad -ontología- y su visión sobre los modos de acceso al conocimiento -epistemología y metodología- (Arana y Moreno, n. d.).

Esta actividad de investigación, surgió de una necesidad concreta en el ejercicio docente en Posgrado (específicamente en el Programa de Posgrado en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo -PPEPPD-) y de Grado (particularmente los cursos de Investigación Evaluativa I y II del tramo de Licenciatura del Plan de Estudios de Trabajo Social); aunado a discusiones con colegas en Evaluación (que asumen labores docentes tanto en el PPEPPD como en sus Unidades Académicas Base -Administración Pública, por ejemplo-); y que enfrentan el reto de abordar el

¹ “A modo de las raíces, los ubica en torno a la preocupación por determinar la responsabilidad sobre los recursos invertidos en el proyecto o programa, y que los recursos hayan sido dedicados con efectividad a los objetivos o fines del proyecto; y el uso y contribución de la investigación de las ciencias sociales en la evaluación. Las tres grandes líneas de desarrollo de la teoría, señaladas más arriba, han tenido un proceso en el que a través del tiempo han participado diversos evaluadores, expertos y estudiosos de la evaluación, al modo de un proceso de crecimiento arborescente (de allí la imagen del árbol)” (Soberón, 2013, p. 8).

tema metodológico, en concreto “Modelos, Enfoques y Perspectivas”, desde una amplia y atomizada gama de insumos teóricos, desarrollados por personas evaluadoras de renombre a nivel internacional (ajenas en su mayoría a Latinoamérica), así como por Agencias Internacionales y Nacionales e Instituciones Académicas, que acuñan bajo la nomenclatura señalada experiencias propias en evaluación que responden a corrientes teóricas, contextos y momentos diversos y que se han configurado con el tiempo, en referentes metodológicos en materia evaluativa.

Lo anterior ha generado que, dependiendo de la o el autor, se refiera indistintamente a Modelo, Enfoque o Perspectiva generando confusión tanto en quienes ejercen la evaluación, como en quienes están en los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a ésta.

De igual manera, dada la incursión del Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP) como proveedor de evaluaciones en el marco de las Agendas Nacionales de Evaluación costarricenses, estos insumos favorecen el apoyo y mejoramiento de los procesos evaluativos en los cuales participa.

Estas reflexiones y demandas generadas en el seno de la docencia y el ejercicio de la Evaluación fueron los antecedentes inmediatos para plantear un estudio documental que se acercara al abordaje de la especificidad de cada término, su adscripción teórica y sus consecuencias a nivel metodológico. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos (cuadro 1):

Cuadro 1. Objetivos de la actividad de investigación Modelos, Enfoques y Perspectivas en Evaluación: una distinción necesaria

Objetivo general
Precisar los esquemas referentes a Modelos, Enfoques y Perspectivas en Evaluación usualmente referidas en las evaluaciones operacionalizadas por el CICAP y en los programas de Teoría e Historia de la Evaluación; Enfoques de Evaluación y Perspectivas contemporáneas de la evaluación entre el 2018 y el 2019, identificando sus diferencias sustantivas, sus bases onto-epistémicas y sus particularidades metodológicas.
Específicos
<ol style="list-style-type: none">1. Distinguir las diferencias Onto-epistémicas y metodológicas que subyacen al concepto de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación.2. Caracterizar los Modelos, Enfoques y Perspectivas en Evaluación explícitas en los contenidos de los cursos del PPEPPD, en el período de estudio.3. Reorganizar el esquema de comprensión de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación en función de su distinción y uso a nivel de docencia y ejercicio de la evaluación.

Costa Rica demanda profesionales en evaluación altamente calificados(as), que generen evaluaciones centradas en resultados, útiles, creíbles, sensibles y contextualizados a sus objetos particulares; para ello, se requiere del desarrollo de competencias metodológicas que traspasan la formación académica e implican la discusión de lo que el ejercicio profesional plantea en la concreción de evaluaciones en ámbitos de alta complejidad (a nivel social, político, económico, cultural, tecnológico, etc.

Por lo anterior, este documento requiere ser sometido a esta discusión amplia. De manera que, más que establecer un esquema, este producto buscar abrir el debate a fin de generar construcciones y reflexiones en torno a la teoría evaluativa desde las competencias evaluativas costarricenses.

Por lo anterior, aclarar las diferencias sustantivas entre Modelos, Enfoques y Perspectivas, implica de fondo una discusión teórico-metodológica sobre los fundamentos de las evaluaciones que en este momento los equipos evaluadores - junto con otros actores institucionales, agencias internacionales, etc.- planifican, diseñan, ejecutan y socializan; lo que a su vez, permitiría que quienes están inmersos(as) en estos procesos los gerencien e implementen de forma más certera, fortaleciendo la rigurosidad teórica y metodológica que la evaluación requiere.

En cuanto a los procesos de formación de nuevas generaciones de evaluadores(as) en Costa Rica, este estudio se dispone a generar insumos para tres cursos del Plan de Estudios del PPEPPD: Teoría e Historia de la Evaluación; Enfoques de Evaluación y Perspectivas contemporáneas de la evaluación los cuales, acercan al estudiantado a estos contenidos.

Puntos de partida

Según afirma De Miguel (2000) “Frecuentemente constatamos que en la literatura relativa a evaluación se utilizan algunos conceptos de forma poco precisa lo que genera indudablemente expresiones confusas” (p. 289). En esta línea, para efectos del desarrollo de esta investigación, se inició clarificando los puntos de partida para comprender enfoque, modelo y perspectiva.

Así el **enfoque** refiere a una forma particular de dirigir la atención hacia un tema (o problema), desde unos supuestos previos (ontológicos, epistemológicos y teóricos) a fin de resolverlo adecuadamente. En una línea similar se define la **perspectiva**, en tanto esta refiere a un punto de vista (que se pretende ajustada a la realidad) desde el cual, se considera y analiza un asunto (RAE, 2020).

Si bien, enfoque y perspectiva pueden ser utilizadas como sinónimos, no necesariamente lo son, en tanto se puede abordar un objeto de evaluación desde un enfoque específico y, simultáneamente desde una perspectiva particular. Por ejemplo, el enfoque participativo desde la perspectiva de los actores de base local lo cual, sería distinta a la de los organismos internacionales. También puede entenderse la perspectiva como el debate contemporáneo de esos supuestos ontológicos, epistemológicos y teóricos.

Ahora bien, un **modelo**, es un punto de referencia o un arquetipo, susceptible a ser reproducido; por lo tanto, se constituye en un ejemplo a seguir. Además, se alude a que éstos se construyen para facilitar la comprensión de una realidad compleja y estudiar su comportamiento (RAE, 2020). Como puede observarse, desde su definición más básica -referida al uso de esta palabra en el idioma español- es

posible identificar que el modelo es fácilmente diferenciable en función de lo que Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) destacan como

...construcción basada en hipótesis teóricas sobre el funcionamiento de una realidad compleja, para su mejor comprensión y para provocar intervenciones eficaces que produzcan transformaciones deseables... Nuestra interpretación de “modelo evaluativo” incluye **la forma o manera de evaluar** diferentes realidades o fenómenos sociales. (p. 134) [Resaltado no es del original].

No todo diseño evaluativo puede constituirse en modelo; sino que, para que éste cumpla su labor “...además de estar fundamentado sobre una teoría, necesita concretar los fenómenos que intervienen y las relaciones que se establecen entre los mismos ...además, especificar operacionalmente las variables con el fin de probar la validez empírica del modelo y la **posibilidad de generalizar su aplicación** (Gómez-Serra, 2002, p. 19) [Resaltado no es del original].

Una vez hecha esta primera diferenciación, es importante señalar que, tanto a los enfoques como a los modelos, les subyacen posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas (correspondientes a paradigmas particulares); a todo ello en su conjunto, en los textos en evaluación se le ha llamado “teoría” y, en ocasiones, utilizados indistintamente, generando indefiniciones en cuanto a su aporte concreto a los procesos evaluativos².

Otro elemento que esta investigación permite precisar es la diferencia entre modelo y **diseño** de evaluación los cuales, si bien guardan una estrecha correspondencia, no son lo mismo. Gómez-Serra señala que “Establecido el modelo, la elaboración del diseño constituye, en parte, una consecuencia lógica” (2002, p. 22) y es que el diseño es:

...un plan que fija qué medidas y cuándo serán tomadas en el curso de un proceso de evaluación. Plantearse la especificación de un diseño supone

² Desde su conceptualización y diseño, hasta su implementación y socialización de resultados.

haber realizado reflexiones previas en torno a cuestiones relacionadas con el concepto general de evaluación y con las finalidades de las diferentes opciones metodológicas; posteriormente delimitaremos, como parte de la planificación prevista, los fundamentos de la misma, los objetivos, los elementos personales implicados en el programa, los ámbitos de intervención, los instrumentos de recogida de datos, las técnicas de análisis y los momentos de la evaluación. (Tejedor, 2000, p. 3)

De manera que, acercarse a la problematización y clarificación de los usos que en evaluación se hace de estos conceptos es de suma relevancia en tanto, previo y durante cada proceso se requiere que, quien evalúa -junto con otros actores involucrados-, reflexione en torno a sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (paradigma)³, identifique los conocimientos que requiere (teorías) y la forma en que procederá (metodologías); todo lo anterior se plasmará en un diseño de evaluación.

Así el esquema comprensivo de articulación de estos conceptos - en esta investigación- se muestra en la Figura 1.

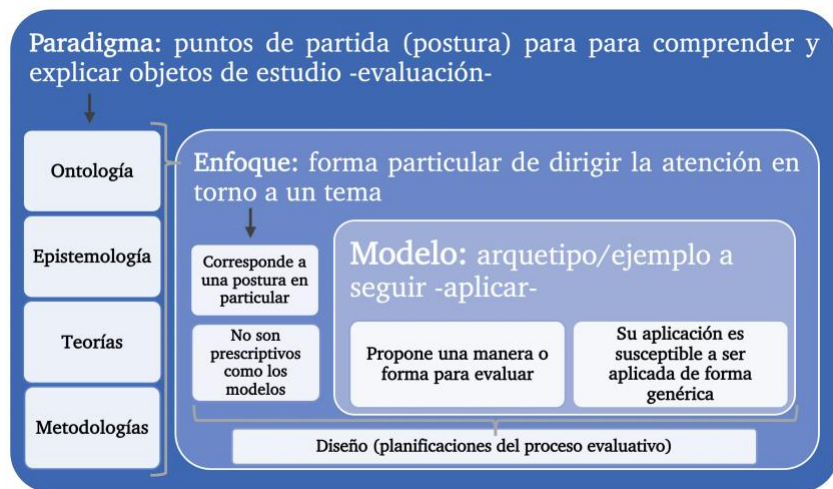


Figura 1. Articulación entre paradigma, enfoque y modelo en evaluación

³ Es importante considerar que, suplir esta reflexión por la “afiliación” a un paradigma no contribuye al desarrollo del pensamiento crítico del evaluador (Gómez-Serra, 2002, p. 23).

Es importante indicar que esta investigación se realizó a partir de la revisión de fuentes secundarias y su estudio mediante el análisis de contenido, a partir de codificación axial y abierta, haciendo uso del software *ATLAS.ti* que permitió, la construcción de matrices comprensivas para triangular entre fuentes entorno a las categorías definidas (paradigmas, enfoques, modelos y perspectivas).

Asimismo, dado que en evaluación la producción teórica ha sido generalmente realizada por autores y autoras estadounidenses y europeos(as), se privilegió el estudio de textos escritos por latinoamericanos(as), a fin de recuperar las reflexiones y elaboraciones propias en materia evaluativa.

II. Las diferencias Onto-epistémicas y metodológicas que subyacen al concepto de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación

Los fundamentos onto-epistémicos de los enfoques y modelos en Evaluación

Los paradigmas en las ciencias son los puntos de vista esenciales que les caracterizan -tal como explica Thomas Kuhn (1970) en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*; Babbie (2000), siguiendo a Kuhn, afirma que, en las Ciencias Sociales, se han posicionado diversos paradigmas para comprender y explicar sus objetos de estudio los cuales,

...ganan o pierden popularidad, pero rara vez se descartan ...los paradigmas de las ciencias sociales ofrecen una variedad de posturas de las que cada una provee ideas que faltan en las otras, pero ignora aspectos de la vida social que las demás revelan. (Babbie, 2000, p. 30)

El paradigma es la orientación general de una disciplina, es decir, el modo de mirar aquello que ésta ha definido como su contenido temático sustantivo⁴ (Sautu, 2005). La autora afirma que, en las Ciencias Sociales coexisten varios paradigmas que compiten en su modo de comprender sus disciplinas y sus respectivos problemas. Por su parte Guba y Lincoln (1989), plantean tres variables que permiten diferenciar los diversos paradigmas, a partir de tres preguntas fundamentales (Figura 2):

⁴ Como **parte constitutiva de los paradigmas se encuentra la teoría**, e implícitos en cada una "...existe una serie de supuestos acerca de la naturaleza de las cosas que subyacen a las preguntas que nos hacemos y la clase de respuestas a las que arribamos como resultado de esas preguntas" (Johnson, 1997, citado por Sautu, 2005, pp. 26-27).

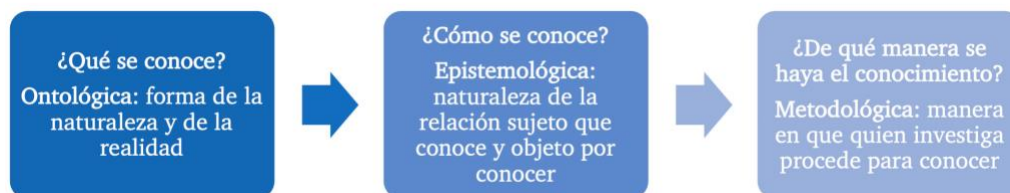


Figura 2. Preguntas que diferencian a los paradigmas

Nota: con información de Guba y Lincoln (1989).

Cabe destacar que el desarrollo teórico de la Evaluación se ha formado en función de los paradigmas de las Ciencias Sociales (incluida la Educación) y las Ciencias Económicas. De acuerdo con Soberón (2013), específicamente, las teorías de las Ciencias Sociales le han aportado "...enfoques, conceptos, metodologías y conocimientos sobre la realidad, basados en la Investigación científica" (p. 7). Asimismo, "...la evaluación ha incorporado un debate que corresponde a la investigación en ciencias sociales, entre las orientaciones de orden cuantitativo y las de tipo cualitativo" (Neirotti, 2007, p.29).

Más allá de ello, el posicionamiento paradigmático, remite a la axiología de quienes evalúan y el cómo sus valores determinan el abordaje de los objetos y problemas; el tipo de modelos y enfoques que sugieren; la definición de criterios y preguntas de evaluación; así como las metodologías de recopilación y análisis de datos e información lo cual, en última instancia, sitúa la postura desde la que emiten juicios de valor y mérito.

El Paradigma Positivista en Evaluación

Este paradigma ha acompañado el desarrollo teórico-metodológico de la evaluación, sobre todo asumiendo los postulados de la sociología positivista desde la cual, se planteó que los objetos de estudio de las Ciencias Sociales -como lo propuso Comte- podían ser abordados como los de las Ciencias Naturales (Vargas, 2001).

Desde esta perspectiva, la realidad es concebida como predecible y verificable lo que deriva en que, las y los evaluadores, se aboquen a buscar métodos que,

precisamente, les permitan medir, estandarizar y precisar sus metodologías, a fin de dotar de objetividad a sus resultados. Lo anterior implica que, en apego al método deductivo y sobre la base de leyes universales, la evaluación se orienta a demostrar la regularidad y la normalización desde una visión estática de la realidad en la que se insertan los objetos de la evaluación (Valdés, 1999).

El positivismo, parte de una relación “sujeto que conoce-objeto, por conocer” marcada por la enajenación en función de que se postula y defiende una distancia argumentada en virtud de la imparcialidad y objetividad. En los procesos de evaluación, para la emisión de sus juicios de valor

...se espera que la persona que evalúa defina con claridad el tipo, modalidad, etapas, niveles, variables por evaluar y que, además, seleccione y diseñe instrumentos, mecanismos y procedimientos para obtener una evaluación que identifique, con veracidad objetiva... (Vargas, 2001, p. 5)

Congruente con la ontología, la epistemología y las teorías positivistas, las evaluaciones posicionadas en este paradigma **privilegian las metodologías cuantitativas**, susceptibles a ser analizadas estadísticamente, con una clara centralidad en la toma y verificación de datos.

Por este motivo, de acuerdo con el modelo generacional para explicar el desarrollo de la evaluación de Guba y Lincoln⁵, las impulsadas desde el paradigma positivista se muestran en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Generaciones en evaluación con aportes del Paradigma Positivista

Nota: con información de Meyer (2016).

Generación	Características
Primera generación "medición"	En la que se desarrollaron una serie de estudios psicosométricos para la evaluación educativa.
Segunda generación "descripción"	Su exponente más denotado es Ralph W. Tyler, quien también se posicionó desde el positivismo ⁶ . Así el desarrollo de la evaluación no abandonó la medición, sino que la redefinió al orientarse a la obtención de datos que permitieran verificar -desde una lógica comparativa- lo planificado y lo ejecutado, lo que dio pie a la "evaluación orientada hacia los objetivos".

Por último, la evaluación desde el paradigma positivista potencia una lógica de medición y descripción de la realidad de las intervenciones públicas, que consolida y perpetúa el vaciamiento de contenido político a la evaluación y la posiciona como una actividad tecnocrática, susceptible a ser servil a las lógicas de reforma estatal impulsadas por corrientes de pensamiento político que abogan por la reducción de la acción estatal y el traslado de sus funciones a la sociedad civil y al sector privado.

Paradigma Interpretativo constructivista

El paradigma interpretativo constructivista (o naturalista), reconoce la realidad como dinámica, cambiante y múltiple, síntesis de realidades complejas y subjetivas construidas por las personas. De ahí que, lejos de pretender la verificación de leyes

⁵ Si bien se han planteado críticas a esta tipologización del desarrollo de la evaluación de Guba y Lincoln -específicamente en el texto de Stockmann (2016)-, y se conoce la elaborada por Alkin y Christie; la de Fitzpatrick, Sanders y Worthen y el esquema de relaciones entre enfoques y las filosofías del liberalismo de House, se ha optado por utilizarla en función de que ilustra mejor la alineación paradigmática de los y las autores que se ubican en éstas. Es importante indicar que estas generaciones no se han abandonado, sino que coexisten en el ejercicio de la evaluación con variaciones derivadas del desarrollo mismo de la disciplina.

⁶ No es el único; se coloca a Tyler para efectos de guardar un correlato con el planteamiento de Guba y Lincoln, quienes ubican a este educador como el referente que marcó esta generación.

generales, la finalidad es interpretar la realidad a partir de contextos históricos, sociales, económicos, culturales, políticos particulares.

Desde este paradigma, quien conoce (evalúa) no es ajeno a la realidad (objeto por conocer), sino que se reconoce como parte de la realidad objeto de estudio de manera que se pretende superar la dicotomía sujeto-objeto y ubicar la construcción de conocimiento como una acción permeada por las subjetividades de quienes hacen parte de los procesos. La evaluación naturalista se orienta a

...establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del proyecto; su enfoque es global, holístico, sin referencia a factores causales ni a variables particulares... Sin duda, la aplicación de estos modelos al momento de evaluar no es lineal, puesto que, en la dinamicidad de la realidad social, no siempre será posible ceñir lo que teóricamente se propone en su formulación. (Valdés, 1999, p. 6)

Quien evalúa se orienta a profundizar en la comprensión y alcanzar la aplicabilidad y adecuación de sus resultados; forma parte de la evaluación pues no se puede aislar objetivamente de esas realidades (Picado, 2002). Así partiendo de que la evaluación naturalista, es "...por y para los seres humanos", es ineludible la incorporación de las subjetividades, de manera que requiere aclarar los elementos subjetivos como parte del proceso evaluativo (Vargas, 2001).

Pese a lo anterior, Vargas (2001) plantea que este paradigma no termina de romper con la dicotomía que separa sujeto-objeto en evaluación en términos del rol de la persona evaluadora y otros actores involucrados:

... la o el evaluador es quien incorpora nueva información, interpreta los aportes de las diferentes personas, devuelve información a los demás y establece así mecanismos sociales de dominación. El consenso se logra con base en la dinámica y acción de la persona que evalúa, quien se convierte en la figura clave del proceso. (Vargas, 2001, p. 8)

En cuanto a la manera de evaluar, este paradigma **privilegia el uso de metodologías cualitativas** las cuales, por sus características, favorecen construir sobre la base de la particularidad y subjetividad de las realidades concretas en las que se insertan los objetos de evaluación; de forma conjunta con los actores como agentes activos con la finalidad de comprender las situaciones desde la perspectiva de las personas participantes (Tejedor, 1986).

Por su parte Parlett y Hamilton, como alternativa al paradigma cuantitativo, proponen metodologías centrados en la descripción y la interpretación, con enfoque cultural, etnográfico y holístico, centrado fundamentalmente en realizar una interpretación a partir de los significados que tales procesos tienen para quienes participan en los procesos (Valdés, 1999, p. 7).

Paradigma histórico-crítico

Este es quizá el paradigma⁷ que ha tenido menor desarrollo -hasta el momento- en el ámbito de la evaluación. Sus postulados básicos son que la realidad es la síntesis de procesos sociales, políticos e históricos que no admiten una “verdad única” sino que son producto de una “... construcción subjetiva y dada en determinada época y contexto ...instalada históricamente por los centros de poder, que condicionan la verdad según sus conveniencias e intereses” (Robert, 2016, p. 4).

Por lo tanto, desde este paradigma, se cuestionan las “verdades únicas y absolutas” y se comprende la producción de conocimiento científico como una vía para la transformación de la realidad, entendiéndolo como un proceso inacabado (Robert, 2016), en donde lo teórico-práctico se asume como una unidad dialéctica.

La evaluación, desde este paradigma, se trata de explicar la realidad social analizando la dicotomía teoría-praxis y sujeto-objeto en su acción social, incorporando la perspectiva política y cultural “Surge así la **reflexión-acción-**

⁷ Este paradigma es introducido por la Escuela de Frankfurt en busca de una alternativa al positivista e interpretativo. Cuenta entre los autores representativos (ya clásicos): Horkheimer, Marcuse, Appel y Habermas, Giroux, Car y Kemmis, Freire, etc. (Ricoy, 2006, p. 17).

reflexión en donde los conocimientos producidos mediante la evaluación se revierten a los propios actores del proceso, en la dinámica transformadora de su práctica, que provoca de nuevo la reflexión” (Vargas, 2001, p. 9) [Resaltado no es del original].

La relación sujeto-objeto coloca al primero como un ser histórico, estrechamente vinculado con sus objetos de conocimiento, influido por su compromiso con la liberación y la transformación social.

Al entender al sujeto que conoce como “creativos crítico-reflexivos” (Ricoy, 2006, p. 18) en este paradigma las investigaciones participativas representan una propuesta metodológica para el cambio social, en tanto puede estimular, apoyar y facilitar los procesos de transformación. Sus principios epistemológicos significan una manera de acercamiento a la realidad social: se trata de conocer transformando (Gabarrón y Hernández, 1994, citados por Tejedor, 2000, p. 19).

Estos últimos dos Paradigmas, han influido el desarrollo de la evaluación en su tercera y cuarta generación, según la tipología de Guba y Lincoln. Aunque es importante indicar que en la tercera generación se puede identificar la coexistencia de teóricos positivistas e interpretativos.

A continuación, en el Cuadro 3 se sintetizan los principales aportes del paradigma interpretativo e histórico-crítico.

Cuadro 3. Generaciones en evaluación con aportes desde los Paradigmas Interpretativo e Histórico-crítico

Nota: con información de Meyer (2016).

Generación	Características
Tercera generación “calificación”	En el marco de esta generación, se recalca el aporte de Robert Stake, específicamente el desarrollo del modelo de “Evaluación Responsiva” o “Respondiente” cuya finalidad es promover el acceso de las y los participantes a las interrelaciones del programa y mejorar la comunicación con ellos, lo que implica que quien evalúa esté en constantes interacción con los actores involucrados quienes ocupan una posición central en la evaluación.
Cuarta generación “negociación”	Con la intención de superar la Evaluación Responsiva, se propone la evaluación naturalista en donde la perspectiva de las personas participantes es la dominante y, las y los evaluadores, aprenden de sus conceptos y

	explicaciones y quien evalúa facilita un proceso a fin de que la evaluación se constituya en un espacio de empoderamiento y liberación de sus roles tradicionales.
--	--

Las evaluaciones situadas en estos paradigmas han sido clasificadas como “pluralistas” (o “Escuela invisible”), dentro de la cual se destacan los aportes teóricos de Bob Stake -evaluación responsiva-, Ernest House -evaluación para la justicia social-, Elliot Eisner -con la evaluación reflexiva/por criterio experto-, Guba y Lincoln -evaluación de cuarta generación- y Michael Q. Patton -evaluación centrada en la utilización- (Izquierdo, 2008).

Las metodologías en evaluación y su relación con los enfoques y modelos

Paralelo a la toma de posición ontológica y epistemológica la cual implica, asumir unos valores, finalidades y roles específicos en los procesos, se adoptan otras decisiones de índole metodológico. En la literatura sobre evaluación, es posible identificar referencia a evaluaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas; antes de pasar a explicar cómo estos se vinculan con los paradigmas, se aclara -en la línea que lo hace Neirrotti- que las evaluaciones no se tipologizan por sus metodologías y que

No es raro encontrar afirmaciones tales como que existen tipos de evaluación distintos, cuantitativo o cualitativo, pero es importante dejar sentado que se trata de diferentes abordajes metodológicos que, como se verá más adelante, no necesariamente son excluyentes. (2007, p. 29)

En este orden de ideas, taxonómicamente las evaluaciones **no se clasifican por su metodología**, es decir, no se agrupan en función de que sean cuantitativas, cualitativas o mixtas; porque ésta, ineludiblemente, hace parte de la toma de postura - implícita o explícita- de los actores involucrados y se plasma en todo el proceso evaluativo (lo que implica a su vez, optar por enfoques y/o modelos particulares para

el diseño)⁸, desde su fase de preparación, diseño, desarrollo hasta la socialización de sus resultados.

Las tipologías comunes en evaluación (por momento, por quién la realiza o por función) son aspectos esenciales para la delimitación de los objetos de evaluación y éstos, a su vez, son determinados por la postura paradigmática de los actores involucrados -incluida la persona o equipo evaluador-; es decir, se puede realizar una evaluación ex – ante, por ejemplo, desde el paradigma positivista o interpretativo – constructivista y, coherentemente con esta postura un planteamiento metodológico afín. De manera que la metodología no determina al objeto, sino su abordaje.

Aclarado lo anterior, a continuación, se sintetiza la vinculación de las metodologías con las posturas paradigmáticas anteriormente señaladas -que hacen parte del cuerpo teórico y metodológico para el ejercicio de la evaluación- y su expresión concreta en los diseños de evaluación

Metodologías y tipos de diseño

Como se indicó en la introducción, el diseño de evaluación condensa el qué, para qué, cómo y en bajo cuáles condiciones se desarrolla una evaluación; de manera que es uno de los productos -junto con el análisis de evaluabilidad- concretos de la fase de preparación de todo proceso evaluativo⁹.

En evaluación se identifican diseños prefijados y emergentes los cuales, a su vez se adaptarán al paradigma que subyace al proceso evaluativo. Sus características más generales se sintetizan en el Cuadro 4.

⁸ En palabras de Gómez-Serra “...una vez clarificada la finalidad y antes de tomar una opción metodológica, el evaluador [SIC] deberá reflexionar y explicitar los distintos supuestos o fundamentos que adopta en cada caso concreto y que constituyen los determinantes inmediatos en la elección de modelo” (2002, p. 19).

⁹ En el caso de las evaluaciones externas, el diseño es determinado, en gran medida, por los Términos de Referencia (TdR) que orientan la contratación de la evaluación.

Cuadro 4. Tipos de diseños y su vinculación con los paradigmas

Nota: con información de Neirrotti (2007) y Tejedor (2000).

Diseños prefijados	Diseños emergentes
<ul style="list-style-type: none"> - Requieren que los objetivos de la evaluación estén claramente definidos y fijados con anterioridad a la implementación del programa. Es decir, todos sus componentes (objetivos variables, fuentes de información, datos a recopilar, tratamiento y análisis) están determinados a partir de presupuestos teóricos o experiencias en evaluación de otros programas similares. - Están estructurados, aunque admite reajustes. - Se fijan de previo los actores destinatarios de los informes de la evaluación. - Los datos suelen ser de carácter cuantitativo y se valora todo aquello que se aproxima al paradigma racionalista. - Puesto que suelen ser evaluaciones amplias, requieren una planificación detallada antes del comienzo del proceso evaluativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El diseño está estrechamente vinculado, conceptual y prácticamente, con la acción-intervención. - Las personas receptoras de la intervención se convierten en agentes de la evaluación y los procesos evaluativos los realizan y sirven a los actores involucrados. - Se plantea una secuencia evaluativa es cíclica que comienza con el diagnóstico y termina en la valoración global del contexto social y personal. - La interpretación y análisis de la información y los datos se hace de forma colectiva, a la luz de un contexto social y político mas amplio. - En el análisis se utiliza información sobre cómo, quién, cuándo y dónde se obtienen los datos. - Exige que quien evalúa, siga el desarrollo del programa estando en contacto permanente con las personas participantes; este distinto grado de implicación condicionará las técnicas e instrumentos de obtención de información y datos. - El diseño de evaluación es, en el comienzo, provisorio, es decir, que emerge en el proceso.
<p>Por estas características, se considera que estos diseños siguen la lógica del paradigma positivista.</p>	<p>Por las características esbozadas, este tipo de diseños se aproximan a los paradigmas naturalista y crítico.</p>

Ahora bien, como se ha indicado en párrafos anteriores, por sus características constitutivas, el paradigma positivista privilegia el uso de las **metodologías cuantitativas** en las cuales, predominantemente bajo el método deductivo, se trabaja con datos cuantificables y medibles - de tipo estadístico- que le permite llegar a resultados y conclusiones generalizables (Neirrotti, 2007). De ahí que, para los estudios positivistas, el rigor y la credibilidad científica se basan en la validez interna, utilizando procedimientos como el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de las variables (Valdés, 1999), los análisis costo-efectividad y costo-beneficio; siendo óptimo el uso de técnicas de recolección y análisis cuantitativos.

En las evaluaciones cuantitativas, se optará por aquellas técnicas¹⁰ que permitan plantear la validez y la confiabilidad como fuentes de credibilidad, enfatizándose en la "...consistencia de los instrumentos y en el logro de la objetividad con que estiman lo evaluado con el fin de utilizar los resultados de hechos parciales en explicaciones universales con respecto al comportamiento de la población estudiada" (Vargas, 2001, p. 6).

Por su parte, las **metodologías cualitativas** que acompañan a los paradigmas interpretativo (naturalista) e histórico-crítico, no se centran en la objetividad, sino que se abocan a la comprensión y explicación de las actitudes, los valores y las motivaciones internas de las personas (búsqueda de la subjetividad). De manera que sus técnicas (de recolección y análisis) se orientan a captar la realidad a través de la lente de quien observa, quien introduce a priori sus categorías subjetivas para el análisis. Por lo tanto, se inclinan por examinar discursos y analizar los contenidos y no se concentran en la obtención de resultados generalizables, sino a obtener un conocimiento exhaustivo de las particularidades (Neirotti, 2007).

Así las evaluaciones que privilegian la metodología cualitativa detallan elementos contextuales de la situación evaluada con el propósito de captar la complejidad de las diversas realidades, a partir de estudios a profundidad en donde la observación, las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, los grupos focales, y los análisis de contenido y discurso, acompañados de procesos de comunicación y de diálogo, facilitan construir relaciones entre sujetos cognoscentes quienes se comparten significados respecto a las situaciones, prácticas y acciones evaluadas (Neirotti, 2007; Picado, 2002).

Ahora bien, el que se puedan describir evaluaciones de corte cualitativo y cuantitativo no significa que se parte del debate superado que contraponía ambas formas de acercarse a los objetos del conocimiento. En evaluación y, dada la

¹⁰ Por mencionar algunas, quizá las más usuales, Neirotti señala "Ejemplos de técnicas que se ajustan al paradigma cuantitativo son las encuestas y entrevistas estructuradas y los análisis estadísticos (2007, p. 30).

complejidad de las situaciones que se evalúan, se opta por estudios que complementan ambas metodologías en lo que se conoce como **estudios mixtos**.

Sobre todo, cuando las evaluaciones se posicionan en el paradigma interpretativo-constructivista o en el histórico-crítico, es posible observar que se asuma que "...las evaluaciones deben responder a diversos propósitos y audiencias" (Gómez-Serra, 2002, p. 24). De manera que se opta por la triangulación como técnica de análisis, triangulando entre técnicas cualitativas y cuantitativas, también entre análisis de contenido y estadísticos descriptivos, tan solo por poner algunos ejemplos¹¹. Como afirma Gómez-Serra

...lo habitual es utilizar una combinación parsimoniosa de datos, análisis y métodos en función del tipo de informaciones y conocimientos que perseguimos en cada momento y fase del proceso. La evaluación es un campo en el que se pueden aplicar todo tipo de estudios y metodologías y donde la tarea se enriquece precisamente con la pluralidad (2002, p. 24).

Para cerrar este primer apartado, y siguiendo a las y los autores estudiados es posible llegar a algunas reflexiones en cuanto a la relación Paradigma – metodología y diseños, como antesala para visitar los textos que desarrollan enfoques y modelos de evaluación.

Lo primero es que toda evaluación -implícita o explícitamente- parte de un paradigma – por lo tanto, de teorías generales y sustantivas-, que determina una postura particular en cuanto a la realidad (supuesto ontológico), qué es el conocimiento y como se llega a él (supuesto epistemológico), los valores de quienes están inmersos en éste (supuestos axiológicos) y los procedimientos (supuestos metodológicos). Por lo tanto, en la fase de preparación de una evaluación, más allá

¹¹ "...la de posibilitar la triangulación de métodos que permitan disminuir los sesgos propios a cada uno de ellos. La triangulación puede darse entre distintas perspectivas teóricas, entre distintas perspectivas metodológicas, entre técnicas cuantitativas y cualitativas, entre tipos de información disponible (documentación, informantes de todo tipo, observación) y entre distintos tipos de informantes" (Neirotti, 2007, p. 31).

de centrarse en optar por un enfoque¹² y un modelo (cada uno de los cuales se corresponde con paradigmas concretos), lo primero es determinar “desde dónde” se evalúa; tarea que no sólo compete a la o el profesional en evaluación, sino a todos los actores involucrados en la dirección del proceso.

Un segundo aspecto es que lo metodológico es una derivación lógica del punto anterior. No hay en sí evaluaciones de tipo cualitativo, cuantitativo o mixto; será la orientación ontológica, epistemológica y axiológica que subyace al proceso la que indicará cuáles de las opciones metodológicas son pertinentes para el abordaje de cada objeto de evaluación en particular.

Un tercer y último elemento es que los diseños de evaluación son la materialización de los aspectos anteriores, mediante una planificación más o menos predefinida (prefijados o emergentes) que posibilita el desarrollo de las evaluaciones. Desde este planteamiento, no son sinónimo de modelo de evaluación como se verá más adelante.

¹² Generalmente esta reflexión no se lleva a cabo de forma explícita, aunque de una u otra forma todos los evaluadores tienen una teoría sobre la evaluación de forma implícita. Por ello, a efectos de que nuestra actividad sea algo más que una metodología aplicada, necesitamos reflexionar sobre los diversos supuestos que definen nuestro concepto sobre el programa y explicitar los parámetros teóricos y criterios a partir de los cuales vamos a elegir el enfoque evaluativo. Necesitamos pasar de una teoría tácita o implícita sobre el programa a una teoría articulada que oriente y justifique la aproximación metodológica elegida (Weis 1997, Rossi, Freeman y Lipsey 1999)” (De Miguel, 2000, p. 23).

III. Propuesta de esquema de comprensión de Modelo, Enfoque y Perspectiva en Evaluación en función de su distinción y uso a nivel de docencia y ejercicio de la evaluación

El estudio de textos de referencia en esta materia, tienden a utilizar de forma indiscriminada el concepto de enfoque y modelo; esto puede deberse a dos elementos, el primero, asociado con las traducciones de los textos, el segundo a una visión particular de sus autores(as) que indistintamente refieren a estos de manera homóloga.

Cabe destacar que uno de los retos más importantes a la hora de optar por algún (algunos) enfoque(s) y modelo(s) en particular, recae en lo que De Miguel (2000) advierte cuando afirma que el principal problema que presentan las taxonomías - que diversos autores(as) han propuesto- es que están elaboradas a partir de diferentes criterios de clasificación que impiden contrastarlas; de manera que, la elección de una u otra como marco teórico-conceptual de referencia, ya implica una toma de postura de el (la) evaluador(a) lo cual, si no se hace de forma razonada puede generar discrepancias, al no existir correspondencia entre los supuestos teóricos del enfoque y modelo elegido, con el tipo de evaluación que procede realizar en función de su finalidad.

De ahí que este trabajo no se orienta a generar una nueva clasificación, sino a presentar una propuesta para el ordenamiento -desde los conceptos esbozados en los capítulos anteriores- en el uso de los términos; es menester subrayar que, optar por enfoques o modelos en particular en el marco de un diseño específico, demanda el posicionamiento paradigmático que se trató en el capítulo I y el estudio a

profundidad de las corrientes teóricas que de estos derivan; ambos elementos son la base para tomar las subsecuentes decisiones¹³.

Ahora bien, uno de los textos más importantes para aproximarse al desarrollo teórico en evaluación -por ende, a los enfoques y modelos- es el de Daniel L. Stufflebeam en su obra titulada *Evaluation Models*, quien afirma que “Los enfoques revisados surgieron principalmente en los EE. UU. Entre 1960 y 1999” (2000, p. 6)¹⁴; lo cual es constatado a lo largo de los textos estudiados -escritos principalmente por personas latinoamericanas-; insumos que se sintetizan a continuación, en función de los paradigmas a los cuales se adscriben (Figura 3):

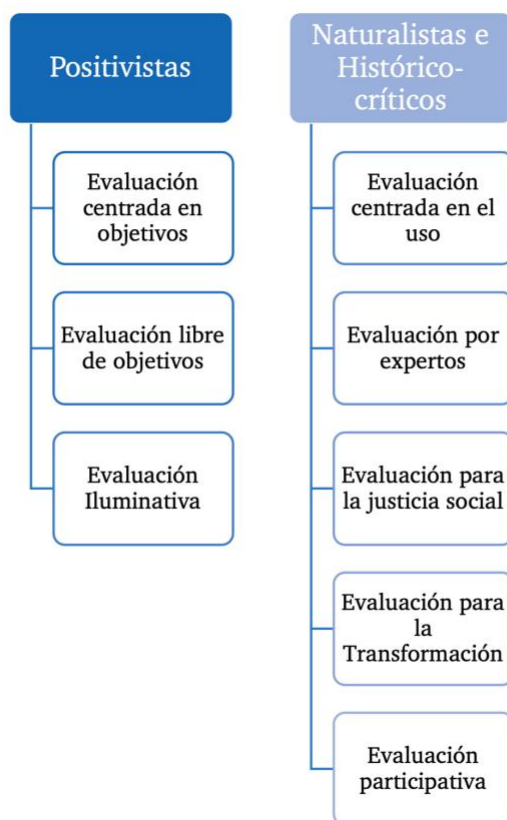


Figura 3. Enfoques de evaluación según paradigmas

¹³ Por último, se aclara que se han sistematizado los enfoques principales e incluso más usuales en los diseños evaluativos; se reconoce que hay otros desarrollos que no está siendo recuperados en este documento.

¹⁴ Ver anexo 1.

Enfoques

Evaluación centrada en objetivos

La Evaluación centrada en objetivos, es un enfoque inicialmente desarrollado por Ralph W. Tyler¹⁵ educador estadounidense en el primer decalustro del siglo XX. En Iberoamérica, es conocido especialmente por sus “Principios básicos del currículo” (1949/1986)¹⁶, siendo uno de los trabajos más influyentes en el diseño y la práctica curricular mundial (Cordero y García, 2004); su propósito fue determinar la medida en que se alcanzaban los objetivos educacionales planteados (Vargas, 2001).

Este enfoque (más allá de su cuño educativo), se caracteriza por utilizar como punto (parámetro) de referencia los objetivos de la intervención a evaluar, realizando análisis comparativos entre los propósitos y lo que se logró. De manera que se orienta a “...determinar la congruencia entre los resultados alcanzados y los propuestos, por un lado, y entre el trabajo (las operaciones) y los objetivos por el otro” (Neirotti, 2007, p. 27).

La evaluación desde este enfoque se concentra en la descripción de las fortalezas y debilidades de lo evaluado con respecto a los objetivos establecidos para la intervención (cuando existe explícitamente, en su Teoría del Programa). Actualmente, la evaluación centrada en objetivos sigue siendo una práctica común (Vargas, 2001, p. 5).

Como se indicó anteriormente, de acuerdo con la tipología por generaciones establecida por Guba y Lincoln, este enfoque se ubica dentro de la “generación de

¹⁵ Sus aportes a la teoría de la evaluación se ubican entre las décadas del 40 y el 60 del siglo XX (Ver anexo 1).

¹⁶ Específicamente los “Principios básicos del currículo” (1949/1986) fueron producto del “Eight Year Study” (1933-1941), una investigación a largo plazo realizada durante la Gran Depresión, cuyo propósito era evaluar los efectos de la educación progresiva de Dewey en los(as) estudiantes universitarios(as) mediante una comparación con la educación tradicional. La Asociación para la Educación Progresista estuvo a cargo del estudio, que incluyó 30 escuelas secundarias y 300 colegios y universidades (Cordero y García, 2004).

la descripción”; según la clasificación de Alkin y Christie dentro la de los métodos y, por sus características constitutivas se sitúa dentro del paradigma positivista.

Evaluación libre de objetivos (centrada en la valoración)

Michael Scriven¹⁷, filósofo y matemático estadounidense, junto con H.J. Brown y Wildavsky impulsaron un enfoque de evaluación libre de objetivos desde el cual, se toman -como objeto- los resultados de efecto generados por la intervención -tanto los previstos en el diseño, como los no planeados¹⁸- (Neirotti, 2007). De acuerdo con este planteamiento, “...la evaluación debe partir de un planteamiento pragmático para conocer los efectos de un programa sin preocuparse por saber la medida en que los objetivos fueron alcanzados” (Vargas, 2001, p. 5).

La crítica principal de este enfoque, respecto al “centrado en objetivos” recae en que

La tendencia a evaluar los programas en función de los objetivos de sus responsables y técnicos es la otra principal causa de sesgo en la valoración, según Scriven ...la evaluación debe servir para identificar todos los efectos, intencionados o no, que puedan ayudar a resolver los problemas sociales. **Los grandes objetivos de un programa normalmente son vagos y abstractos dado que lo que pretenden es obtener apoyo político, mientras que los objetivos que se fijan profesionales y técnicos para un programa también suelen estar sesgados dado que se seleccionan aquellos que es más factible conseguir.** Por todo ello, Scriven es un claro partidario de la

¹⁷ Se ubican sus aportes teóricos entre la segunda parte de la década del 60 y hasta la del 90 del siglo XX (Ver anexo 1).

¹⁸ “Para Scriven, la evaluación debería servir a los intereses de los afectados por el programa que está siendo evaluado. La evaluación no debe hacerse desde la perspectiva de la gestión del programa, ni tampoco desde la perspectiva del usuario o cliente. Se trata de una perspectiva que debería estar por encima de estos dos puntos de vista, algo que podríamos llamar “el interés general” y que sin embargo señala para cada una de las partes la importancia del punto de vista de las demás...” (Ballart, 1996, p. 4).

evaluación *goal free*, en función de las necesidades y no de los objetivos afirmados. (Ballart, 1996, p. 4) [Resaltado no es del original]

Para comprender la postura definida en este enfoque, se recupera la explicación de Aguilar-Villanueva (1992) quien afirma que, políticamente, son irrelevantes las intenciones sin acciones; de manera que las decisiones y acciones que median en las intervenciones públicas evaluadas han de considerar que la política pública (por ende, todo lo que de ella derive):

...no es la simple decisión deliberada del actor gubernamental... Hay que incorporar las muchas y diversas decisiones de los muchos actores participantes, gubernamentales y extragubernamentales, que **en sus diversas interacciones han preparado y condicionado la decisión central, le dan forma y la llevan después a la práctica, haciéndola y rehaciéndola, con el resultado muy probable que los resultados finales no se asemejen a las intenciones y planes originales.** (Aguilar-Villanueva, 1992, p. 25) [Resaltado no es del original]

La centralidad del enfoque de evaluación libre de objetivos es analizar los resultados (de efecto e impacto) de las intervenciones en sus poblaciones objetivo y en las que no lo son; se interesa por los costos en términos de los recursos utilizados y aquellos indirectos o de oportunidad (Neirotti, 2007). Así se orienta a comprobar si vale la pena mantener una intervención¹⁹, analizando qué aspectos funcionan y que es lo que resuelven (Ballart, 1996).

Para emitir los juicios de valor sobre los objetos de la evaluación, desde este enfoque, se utilizan metodologías que favorezcan la identificación y análisis de cambios imprevistos de metas y explorar efectos secundarios (Neirotti, 2007); por ello, si bien se considera que los modelos experimentales son de gran utilidad,

¹⁹ “Un programa será un buen programa si satisface las necesidades más importantes de la población. “La evaluación debería permitir determinar la necesidad que atiende el rendimiento actual del programa y los rendimientos que mejor darían satisfacción a grupos de necesidades” (Ballart, 1996, p. 4).

Scriven "...no es un gran defensor de estos en la medida que, a menudo, la adherencia al método lleva a responder preguntas irrelevantes. En estos casos prefiere una respuesta menos refinada, pero a una cuestión más relevante (Ballart, 1996, p. 5).

Este enfoque puede ser ubicado dentro del paradigma positivista lo cual es consistente con la ubicación en la taxonomía tanto de Guba y Lincoln como parte de la "tercera generación de la calificación"²⁰ y con la de Alkin y Christie como parte de la "rama de la valoración".

Evaluación Iluminativa

Lee Joseph Cronbach²¹ es uno de teóricos más renombrados en las Ciencias Sociales -en general- y en la evaluación -en particular-; sus aportes en epistemología y en la medición de aptitudes²² (Picado, 2002). Desde esta perspectiva, "...la evaluación sirve para 'iluminar' las decisiones sobre distintas alternativas posibles, clarificando las cuestiones que interesan a las partes afectadas" (Ballart, 1996, p. 17).

Desde este enfoque, la tarea central de la evaluación es "generar conocimiento que pueda ser transferido" (Picado, 2002, p. 12) por lo tanto, la finalidad es "...entender el problema y el programa, el contexto político y, sobre todo, que procesos contribuyen a los resultados esperados. Esto último es particularmente importante

²⁰ Dentro de la cual coexisten enfoques y modelos desarrollados tanto desde el paradigma positivista como naturalista.

²¹ Este psicólogo estadounidense, realiza sus aportes más sustantivos entre las décadas del 60 y el 80 del siglo XX (ver anexo 1).

²² "...por citar algunos de sus aportes, el Alfa Cronbach es un instrumento que todavía hoy se utiliza en la identificación de la consistencia interna, la capacidad de generalización y estimación de la confiabilidad" (Picado, 2002, p.12).

para que estos procesos sean luego extrapolables a otras situaciones²³ (Ballart, 1996, p. 17).

La evaluación iluminativa, parte de la premisa de que la evaluación es un proceso que facilita el aprendizaje de la sociedad sobre sí misma, favoreciendo un "...proceso democrático, pluralista iluminando con su información a los participantes. El evaluador es principalmente un educador cuyo éxito será medido por lo que de él se aprenda" (Picado, 2002, p. 12).

De acuerdo con Stufflebeam (2000) Cronbach, junto con otros autores²⁴, figura dentro de los pioneros en el uso de la experimentación para evaluar intervenciones (dentro del paradigma positivista); concentrado en la utilización, este enfoque es ubicado por Alkin y Christie en "la rama del uso" y según la clasificación de Guba y Lincoln en la "tercera generación de la calificación".

Evaluación orientada a la utilización (centrada en el uso)

El enfoque de evaluación centrada en el uso -de Michael Quinn Patton²⁵- se postula como una alternativa ante la ciencia experimental como fuente privilegiada para proporcionar información útil para la toma de decisiones siendo un "...un intento de ir más allá de los modelos formales en los que estaba inmersa la práctica de la evaluación" (Izquierdo, 2008, p. 123). En la misma línea que Weiss, Wholey, este enfoque justifica la evaluación en virtud de su utilidad, es decir "el esfuerzo por evaluar un programa sólo se justifica si resulta en productos que se utilizan" (Abramson y Wholey, 1981, p.42, citados por Ballart, 1996, p. 11).

De acuerdo con Rodríguez y Zeballos (2007), un principio de este enfoque es que estimula la apropiación y el uso de los resultados de la evaluación, por parte de las

²³ Por ello, la teoría de Cronbach otorga un papel central a la validez externa (Ballart, 1996, p. 17).

²⁴ Por ejemplo Campbell y Stanley; Snow; Lindquist; Suchman; Boruch; Glass y Maguire; Wiley y Bock. (Stufflebeam, 2000).

²⁵ Patton, sociólogo estadounidense, cuya producción más prominente se ubica entre las décadas del 80 y 90 del siglo XX (Ver anexo 1).

personas usuarias lo cual, puede suceder si "...entienden el proceso que siguió su ejecución y si los hallazgos que se obtuvieron les resultan relevantes, situación que es posible si dichos usuarios participan activamente del proceso" (p. 20).

Por lo anterior, la evaluación centrada en el uso demanda la participación de los actores involucrados, a fin de que quien evalúa facilite un proceso siempre orientado a la utilidad, constituyéndose en un proceso dinámico e interactivo (Neirotti, 2007).

Este enfoque se apoya en acercamientos metodológicos -según el caso del que se trate- que posibiliten la identificación y organización de los actores; es decir tanto las personas que toman las decisiones como también aquellas que utilizarán los resultados de la evaluación. (Valdés, 1999, p.7).

La evaluación centrada en el uso coloca a la persona evaluadora en una posición de negociación en torno a todos los aspectos de la evaluación para atender a personas específicas que necesitan que se realice una evaluación y que tienen la intención de hacer un uso concreto de sus hallazgos; por lo tanto, quien evalúa, selecciona entre toda la gama de técnicas de evaluación las que mejor se adapta a la evaluación en particular (Stufflebeam, 2000). Por lo que, metodológicamente, Patton insiste en que la aproximación no representa una receta ni un modelo, sino una estrategia para la toma de decisiones de evaluación (Izquierdo, 2008).

De acuerdo con lo anterior, el enfoque de "evaluación centrada en el uso", si bien no es explícitamente ubicada por su precursor como tal, corresponde al paradigma constructivista (naturalista) y, al enfatizar en que las decisiones metodológicas se hacen en función de la particularidad de cada objeto, con el uso de metodologías mixtas. Siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln puede ser colocada como un enfoque de "cuarta generación de la negociación" y según Alkin y Christie en la "rama del uso".

Evaluación por expertos(as)

Elliot W. Eisner²⁶ propone un enfoque de evaluación en donde el rol de quien evalúa es central. Este autor apunta a que "...sólo un experto que ha pasado toda una vida en el campo puede proporcionar evaluaciones mediante el uso sistemático de la sensibilidad perceptiva, la organización de la experiencia previa y la refinación de ideas perspicaces o intuiciones que serían imposibles de obtener de otra forma" (Valdés, 1999, p.7).

Su postura construida a partir de sus aportes a la "enseñanza como un arte"²⁷ plantea que la persona evaluadora "...es una especie de experto en educación que tiene que interpretar lo que observa, tal y como sucede en un medio saturado de significados" (Fonseca, 2007, p. 428).

En el enfoque de Eisner, la interpretación o "densa descripción" dependerá en gran medida de la comprensión contextual, así como los símbolos, las reglas y las tradiciones de los que participa cualquier persona. De acuerdo con el autor, esta descripción termina expresándose en un documento escrito que posibilita a otras personas ver, comprender y valorar la cualidad de la práctica educativa y sus resultados. Para ello se deben considerar tres aspectos fundamentales: el carácter descriptivo, interpretativo y la construcción de juicios de valor acerca de los méritos educativos (Fonseca, 2007).

Para ello, Eisner propone el uso de una metodología que combina la experiencia con la crítica; en donde las cuestiones de confiabilidad y validez se abordan mediante "...la corroboración estructural (validación mutua de una parte de los datos por el resto, siendo sustentada la totalidad por las partes que la constituyen); y por

²⁶ Cuya producción se ubica en la década del 70 del siglo XX (Ver anexo 1).

²⁷ Impulsados en la década de los setenta con los aportes de Elliot Eisner y de la Universidad de Standford (Fonseca, 2007).

la adecuación referencial (la existencia de una relación entre lo que dice el crítico educativo y el objeto de su crítica)” (Valdés, 1999, p. 7).

Es importante señalar que este enfoque tiende a ubicarse en el paradigma interpretativo, pero cabría problematizar este “rol central de la persona experta” en los términos que señaló Vargas (2001) en cuanto a que en las evaluaciones naturalistas la relación sujeto-objeto parece no estar necesariamente alineado con lo que plantea el paradigma. Asimismo, se identifica su correspondencia con “la rama de la valoración” de Alkin y Christie y como parte de la “tercera generación de la calificación” de Guba y Lincoln.

Evaluación para la justicia social

Ernest House²⁸, influenciado por la concepción de justicia de J. Rawls²⁹ plantea que en los procesos evaluativos influye la concepción de justicia (implícita o por regla) de quien evalúa y de los actores que contratan las evaluaciones, y que ésta atraviesa toda la evaluación incluida la construcción del discurso evaluativo (House, 1980).

Para House, la evaluación como una actividad política en tanto sus resultados derivan en decisiones que redistribuyen recursos (bienes y servicios) en la sociedad por lo que la evaluación no sólo debe ser veraz, sino justa (1980).

House y Howe proponen tres dimensiones para la evaluación a saber (Vargas, 2001):

Deliberación, corresponde al razonamiento reflexivo con respecto a los aspectos relevantes que incluyen la identificación de preferencias y valores de las personas involucradas en relación con lo evaluado.

²⁸ Estadounidense especialista en evaluación y política educativa; cuyos aportes más sustantivos se registran entre las décadas del 70 y el 80 (ver anexo 1).

²⁹ Quien desarrolla aportes importantes en torno a la justicia política como equidad en sociedades con regímenes democráticos.

Inclusión, constituye la aclaración y consideración de los intereses de las personas interesadas a quienes afecta, de una u otra forma, lo evaluado.

Diálogo, es el establecimiento de espacios para que, tanto los actores involucrados como las personas evaluadoras, puedan intercambiar, discutir sus intereses y presentar sus ideas con respecto a lo que se evalúa.

De manera que la evaluación para la justicia social implica necesariamente un proceso colectivo de autorreflexión; de ahí que técnicamente se apoya en metodologías que faciliten mirar las propias prácticas para mejorarlas, en donde la diversidad de posiciones pueda canalizarse y construir consensos (Rodríguez y Zeballos, 2007).

Por lo tanto, este enfoque ubica en el paradigma naturalista. De acuerdo con Guba y Lincoln podría colocarse como evaluación de “cuarta generación” y en la taxonomía de Alkin y Christie es ubicado en la “rama de la valoración”.

Evaluación para la transformación

Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz³⁰ (2005), afirman que la resistencia a los procesos evaluativos y las dificultades para incorporar sus recomendaciones en la gestión de las intervenciones públicas tienen que ver con “la resistencia al cambio³¹”:

...como sociedad, siempre han existido fuerzas o impulsos tendientes a cambiar los modos de relacionarnos, de mejorar nuestras instituciones, nuestras formas organizativas, nuestras formas de expresión.

...esas intencionalidades no necesariamente son dominantes, y suelen operar en contra o a pesar de otros que tienes posturas opuestas o diferentes, y que

³⁰ Olga Nirenberg, Josette Brawerman y Violeta Ruiz son sociólogas argentinas.

³¹ Desde esta postura, las autoras destacan que hay cambios adaptativos y parciales que transforman lentamente las estructuras sociales; pero también, grandes transformaciones en momentos específicos del devenir histórico (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2005).

prefieren mantener el status quo, pues eso les brinda seguridades...
(Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2005, p. 43)

Para las autoras, las intervenciones públicas pueden ser vistas como la prueba de estrategias y metodologías innovadoras para la transformación y, de esta forma, la evaluación también la implica. Así la resistencia es propia de los procesos evaluativos por su potencial para generar rupturas; por lo anterior "...evoca con frecuencia el proceso más alto en cuanto a transformación se refiere, que es la revolución, proceso en que difícilmente algo queda en pie... (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2005, p. 45).

Aprovechar este potencial transformador de la evaluación, implica partir de una visión de totalidad, que parte de la historicidad de los procesos y los elementos estructurales -que han permanecido estables- como elementos esenciales, para comprender el desarrollo y consolidación de tendencias y problemas (Vargas, 2001) atendidos mediante las intervenciones públicas.

La "...síntesis conceptual valorativa al momento de cierre que permite la comprensión y la valoración de lo evaluado (De Alba, 1991)" (Vargas, 2001, p. 9), es el resultado de procesos de autorreflexión concientizadora, que permita generar nuevas síntesis derivadas de procesos de reflexión-acción, que pueden producir conocimientos en los actores involucrados para la acción transformadora.

Esta aproximación a la evaluación reconoce la complejidad de la comprensión de la realidad por lo que, los procesos evaluativos, nunca se desarrollan de manera estandarizada u homogénea, sino en entornos dinámicos, de reflexión y análisis crítico, que contribuye al conocimiento nunca acabado de lo evaluado" (Vargas, 2001, p. 9).

Para efectos de este enfoque, las metodologías cualitativas son esenciales, alineadas con el paradigma histórico crítico que se orienta a la transformación de la realidad que se conoce (evalúa). Puede ubicarse como "evaluación de cuarta generación" -según Guba y Lincoln- y en la "rama de la valoración" de Alkin y Christie.

Enfoque participativo/empoderamiento

La evaluación participativa, es un enfoque muy posicionado en los procesos evaluativos; el texto de J. Bradley Cousins y Elizabeth Whitmore (2004), describe dos líneas principales: la **evaluación participativa práctica** y la **evaluación participativa transformadora**. La primera, fue impulsada en EE. UU. y Canadá - década de 1970- cuando evaluadores(as) incluyeron a las comunidades involucradas en la toma de decisiones, bajo la premisa de que la participación de las y los interesados en la evaluación, mejorará su relevancia, apropiación y, por ende, su utilización.

La segunda, parte de los principios y acciones para democratizar el cambio social desarrollado en los contextos políticos latinoamericanos. Este enfoque, ofreció una reacción a las posturas positivistas en investigación y se nutre de las propuestas teóricas de Paulo Freire, Gramsci, Habermas, Adorno, entre otros; con un fuerte arraigo en el desarrollo comunitario e internacional, la educación de personas adultas y los movimientos feministas (Cousins y Whitmore, 2004).

En términos generales, desde el enfoque participativo, los actores sociales tienen una participación, encauzada al debate sobre el uso de la evaluación incluyendo una preocupación por la transparencia de las decisiones. Así las personas evaluadoras no sólo desarrollan la evaluación, sino que se ocupan de su uso y sus consecuencias para los actores (Soberón, 2013).

De acuerdo con Vargas (2001), este enfoque favorece el análisis de las contradicciones y el conflicto de las situaciones evaluadas aportando a su reflexión crítica; por lo tanto se considera a la evaluación como un proceso socio-político en el que interaccionan diferentes personas e instancias entre las que existen relaciones que se expresan en flujos de poder y de decisión.

Una evaluación participativa supone dos cosas: primero, que el proceso involucre a los usuarios de los proyectos y otros actores locales importantes; y, segundo, que este compromiso vaya más allá del rol de informantes para pasar al de actores que participan tomando decisiones en los diferentes

momentos del proceso (qué y cómo observar con la evaluación, cómo recolectar, procesar y analizar los datos necesarios, y cómo utilizar los resultados obtenidos). (Rodríguez y Zeballos, 2007, p. 17)

Tapella (2018) apuesta a trascender la utilización de los resultados de la evaluación, los que "...suelen reflejarse en cambios en políticas o programas. De este modo, la utilización *per se* deja de ser el objetivo final de la evaluación, al apuntar ahora más bien a que los cambios promovidos por ella puedan dar lugar a mejoras en la vida de las personas (p.12). Esta perspectiva dentro del enfoque participativo, la enlaza con la evaluación para la transformación.

Este autor, también reconoce el carácter inherentemente político de la evaluación y diferencia entre los procesos de evaluación que le hablan "a los poderosos" y los que lo hacen a "los sin poder a quienes propone comprender como "demandantes legítimos de los resultados de la evaluación... apuntando a su empoderamiento para hablar por sí mismos y actuar en su propio beneficio" (Tapella, 2018, p. 28).

También es posible articular el enfoque participativo con la propuesta de "evaluación democrática" de Barry MacDonald la cual, también reconoce la naturaleza política de la evaluación, partiendo de interrogantes como

¿a qué intereses debe servir la evaluación?; ¿quién debe controlar los hallazgos de la evaluación y a quién pertenecen los datos?; ¿cuál debe ser la relación entre el evaluador y los sujetos investigados?; ¿el evaluador tiene algún tipo de responsabilidad en la distribución del poder educativo, y si ello es así qué concepción de justicia social éste debe asumir? Las respuestas a estos interrogantes a través del estudio del enfoque democrático constituyen una importante guía para establecer cómo el evaluador debe conducir la investigación y cuál debe ser su rol como investigador social en una sociedad democrática (Rodríguez de Mayo, 2007, p. 3).

Según plantea Gómez-Serra (2002), la ***evaluación democrática, social y participativa*** se defiende como un instrumento de mejora y de transformación de la realidad social, en tanto permite introducir mejoras que optimizan las acciones y los

resultados de los servicios y programas sociales. Desde esta postura, se propone la necesidad de "...centrar la evaluación en los objetivos de calidad y no en los objetivos de producción, remarcando que en toda evaluación existen diversas partes implicadas que presentan unos intereses y unas expectativas plurales y diversas..." (p. 15)

Para efectos de operacionalizar este enfoque, se recomienda el uso de "...diseños de evaluación flexibles y abiertos", los cuales son paradigmáticamente congruentes con los paradigmas naturalista e histórico-crítico, apoyados en metodologías cualitativas y mixtas.

Como en los casos anteriores, se observa que este enfoque es relevante en el marco de la "evaluación de cuarta generación de la negociación" de Guba y Lincoln y si bien podría colocarse en "la rama del uso" (de Alkin y Christie), algunos de los autores estudiados critican esta postura y ubican el enfoque en la línea de evaluación para la transformación.

Finalmente, es necesario indicar que, provenientes de las Ciencias Sociales, la evaluación dispone de otros enfoques que si bien, no han sido desarrollados específicamente para evaluación, son de suma relevancia para efectos de realizar evaluaciones sensibles a las particularidades de las diversas realidades sociales y contextualizadas. Entre ellos, se destacan:

- Enfoque de género y feminismos.
- Enfoque de derechos humanos.
- Enfoque de derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Enfoque de derechos de la niñez y la adolescencia.
- Enfoque de derechos, respecto a las diversidades sexuales.
- Enfoque interseccional.
- Enfoque de equidad.
- Enfoque del ciclo de vida.
- Enfoque pluricultural.

Modelos

Llegado este punto, se ha transitado de lo general a lo específico en términos de la fundamentación teórico-metodológica de las evaluaciones. Siguiendo a De Miguel (2000) para que un modelo pueda servir de guía (arquetipo), "...además de estar fundamentado sobre una teoría... Exige, además, especificar operacionalmente las variables con el fin de probar la validez empírica del modelo y la posibilidad de generalizar su aplicación" (p. 19).

Aunado a lo anterior, cada modelo debe considerarse en función de su aplicación a una realidad e intervención concreta, partiendo del supuesto de que cada uno puede ser pertinente de acuerdo con las particularidades del objeto de evaluación. De igual manera, decidir sobre el modelo, conlleva "...una toma de postura sobre el papel de los valores y rol que el evaluador [SIC] va a desempeñar..." (De Miguel, 2000, p. 19).

Modelo racionalista

¿Cómo se hace?	Se operacionaliza mediante los <u>diseños experimentales clásicos</u> ³² que implican la conformación de dos poblaciones, una de las cuales, recibe el estímulo constituyéndose en el grupo experimental; mientras que la otra no es sometida a ese tratamiento y conforma el grupo de control o grupo testigo. Una vez conformados ambos grupos se trata de comparar la situación en que se encontraban "antes" de la intervención y "después". El eje de análisis gira en variar un factor a la vez, manteniendo el resto constante. Los <u>diseños cuasi experimentales</u> , por su parte, muestran su diferencia sustantiva respecto al anterior, en que son diseños sin aleatorización; que facilitan la inferencia causal; los grupos control son no equivalentes o de comparación, conformados por personas con características semejantes a las del grupo objetivo. Los diseños para los análisis <u>costo-beneficio</u> y <u>costo-efectividad</u> , también pueden considerarse como parte de este modelo por cuanto otorgan a los actores tomadores de decisión, la comparación de los costos y beneficios para estimar un insumo que genere los resultados esperados en el menor tiempo y costo posible (primer caso), o la comparación entre intervenciones, a fin de encontrar el que muestre el menor costo por unidad de producto (segundo caso).
¿Qué plantea?	Desde este modelo, el razonamiento para la toma de decisiones debe plantearse a partir de las preguntas correctas, a fin de hallar las respuestas mejor fundamentadas; de manera que, para acceder al conocimiento de lo que sucede en las intervenciones y sus resultados, es necesaria la claridad en la determinación de las dimensiones, variables e indicadores, siendo estos los insumos para formular las interrogantes adecuadas que podrán ser respondidas por medio de la recolección de información pertinente para que su análisis posibilite emitir juicios de valor debidamente

³² Se le cuestiona por otras dos razones: a) una razón ética: por el hecho de que experimentar con personas interfiere en la vida personal y social de éstas; b) una razón política: este modelo implica excluir a un grupo de personas de los posibles y eventuales beneficios que genera una intervención (Neirrotti, 2007).

sustentados.

Nota: con información de Aguilar (2017), Ballart (1996), Nina (2008), Neirotti (2007), Nirenberg (2001) y Valdés (1999).

Modelo Contexto Insumo Proceso Producto (CIPP)

¿Cómo se hace?	<p>El Modelo CIPP, desde una lógica sistémica, se operacionaliza mediante el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas (que pueden incluso trabajarse de manera exclusiva en alguno de los componentes o de forma triangulada), para el abordaje de los siguientes “tipos” de evaluación³³:</p> <ul style="list-style-type: none">- La evaluación del contexto que proporciona información sobre las decisiones de planificación. Es un estudio exploratorio para identificar necesidades, problemas o aspiraciones de la población objetivo no considerados en el diseño original y así poder tomar decisiones de planificación.- La evaluación de insumos (entrada), que brinda información para establecer decisiones de tipo estructural y de procedimiento, para la selección del diseño de la intervención; pretende determinar la cantidad y el uso de los recursos que se necesitan para el logro de sus objetivos.- La evaluación del proceso cuya información refiere a las decisiones de implementación a fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como se ha llevado a cabo; es decir, permite revisar el desarrollo de la intervención e identificar dificultades.- La evaluación del producto que proporciona información para tomar decisiones para aceptar, rectificar o abandonar la intervención; por ende, permite medir el logro de los objetivos programáticos y tomar decisiones para su reciclaje.
¿Qué plantea?	<ul style="list-style-type: none">- El Stufflebeam y Shinkifield, detallan los componentes generales de su sistema: contexto, insumo, proceso y producto. Todas estas dimensiones proporcionan información respecto a: necesidades que existen y hasta que punto los objetivos propuestos satisfacen las necesidades; descripción del programa de intervención y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos; grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de las modificaciones, resultados obtenidos y grado en que se han satisfecho las necesidades.- Este modelo se define la evaluación como un proceso destinado a delinear, obtener y proporcionar información útil para el juzgamiento o ponderación de decisiones alternativas.

Nota: con información de Bausela (2003), Valdés (1999).

Modelo de Cuatro Niveles

¿Cómo se hace?	<p><u>NIVEL I. Satisfacción o Reacción</u>: se centra en medir la reacción (medida de satisfacción) de las personas participantes de la acción a evaluar.</p> <p><u>NIVEL II. Aprendizaje</u>: grado en que las personas participantes amplían sus conocimientos, sus habilidades y sus destrezas como resultado de la acción formativa. Desde este modelo, se genera el aprendizaje cuando se producen cambios en al menos uno de los elementos indicados.</p> <p><u>NIVEL III. Conducta/comportamiento</u>: medida en se han producido cambios en la conducta de las personas participantes, como resultado de su participación en una acción formativa.</p> <p><u>NIVEL IV. Resultados</u>: refiere a los resultados finales en la organización, derivados de la asistencia de las personas participantes a un proceso de formación.</p>
¿Qué	<p>El modelo de Donald Kirkpatrick propone cuatro fases jerárquicas, aplicadas de manera ascendente (del nivel I al IV) de forma tal que cada una se constituye en insumo para la siguiente. Por ejemplo, no se puede pasar al nivel III (obviando el I y el II) porque</p>

³³ Según detalla Meyer (2016), el modelo ha sido ampliado incorporando otros tipos como: acuerdos contractuales, evaluación de impacto, evaluación de efectividad, evaluación de sostenibilidad, evaluaciones de capacidad de transferencia, metaevaluaciones e informes finales de resumen.

plantea?	<p>los cambios de comportamiento/conducta, dependen de la reacción y el aprendizaje y, a su vez, de una decisión de la persona participante.</p> <p>El objetivo de este modelo -propio del ámbito empresarial- es demostrar la eficiencia y la eficacia de los procesos formativos.</p>
----------	---

Nota: con información de Portillo (2021).

Modelo Responsivo (o respondente)

¿Cómo se hace?	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de un marco teórico flexible, se buscan las valoraciones de las personas implicadas en las intervenciones para lo cual, es necesario efectuar una planificación (diseño de evaluación) emergente que se pueda reconducir en cada etapa del proceso en virtud de las observaciones que se deduzcan de la etapa anterior. - Stake muestra una clara preferencia por los estudios de caso. Las personas observadoras, son el mejor instrumento para valorar muchas cuestiones que aparecen en una evaluación al poder ejercer su juicio crítico con mayor capacidad de apreciación de la realidad y de los resultados de una intervención. Para ello, se pueden utilizar entrevistas, observación, examen de archivos y documentos, entre recursos metodológicos. - El modelo plantea el uso de las “matrices de descripción y valoración” y el “reloj evaluativo” que plantea una secuencialidad de momentos para su operacionalización³⁴.
¿Qué plantea?	<ul style="list-style-type: none"> - Para R. Stake, la evaluación debe centrarse en las actividades de la intervención - no tanto en sus intenciones -, responder a las necesidades de información de las partes involucradas y referir a las distintas perspectivas sobre los valores presentes al informar sobre el éxito o el fallo de la intervención. - El objetivo de la evaluación respondente es promover el acceso de las personas participantes a las interrelaciones de la intervención y mejorar la comunicación entre éstas. Lo que demanda de un constante diálogo entre los actores involucrados y la persona evaluadora. - Es un modelo que sacrifica precisión en la medida, para aumentar la utilidad de los resultados de la evaluación para los actores directamente implicados en la intervención.

Nota: con información de Ballart (1996), De Miguel (2000) y Meyer (2016).

Modelo de evaluación de Cuarta Generación

¿Cómo se hace?	<ul style="list-style-type: none"> - Desde una postura naturalista, quien evalúa estudia las intervenciones in situ, como sucede naturalmente, sin manipulación. Para ello se establecen los círculos hermenéuticos³⁵ que se operacionalizan de la siguiente manera: <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción a partir de contradicciones <ul style="list-style-type: none"> - Las pretensiones o aspectos favorables de lo evaluado. - Las preocupaciones o elementos desfavorables - Los puntos en disputa (aspectos acerca de los cuales puede haber discrepancias, controversias o desacuerdos) 2. Proceso de negociación
----------------	--

³⁴ Implica: 1. Hablar con los actores involucrados con la intervención. 2. Identificar los alcances de la intervención. 3. Disponer de un panorama de la intervención. 4. Descubrir los propósitos e intereses. 5. Conceptualizar los problemas. 6. Identificar los datos e información para conceptualizar los problemas. 7. Seleccionar observadores (personas e instrumentos). 8. Observar los antecedentes de las transacciones de la intervención y los resultados. 9. Desarrollar temas, descripciones y estudiar casos. 10. Validar/confirmar/buscar evidencias de no confirmación. 11. Esquema para el uso. 12. Reunir los informes formales -si los hay- (Fitzpatrick, 2004, citado en Meyer, 2016, p. 124). Ver anexo 2.

³⁵ Ver anexo 3.

	<ul style="list-style-type: none"> - Los tres factores anteriores se analizan, discuten y aclaran para llegar a construir consensos por parte de todas las personas involucradas. - Mediante procesos de negociación se toman acuerdos. - Se construyen los compromisos que son acciones concretas que asumen los actores involucrados.
¿Qué plantea?	<ul style="list-style-type: none"> - Guba y Lincoln desarrollaron el modelo de “evaluación de cuarta generación” la cual, se dispone a atender las necesidades de información de los potenciales actores destinatarios de los procesos evaluativos. - La centralidad del modelo está en las personas informantes, de quienes la y el evaluador aprende sus perspectivas, conceptos, definiciones; es decir, la persona evaluadora es una facilitadora del proceso. - La finalidad del modelo es la construcción conjunta, consensuada que posibilite ponderar el objeto de evaluación por parte de todos los actores involucrados (incluidas las personas evaluadoras); es decir la valoración no recae en quien evalúa.

Nota: con información de Meyer (2016) y Vargas (2001).

Modelo de evaluación con participación

¿Cómo se hace?	<p>Propone un proceso con tres fases (o momentos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planear <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del equipo responsable - Mapeo de actores - Delimitación del objeto de evaluación - Formulación de objetivos y preguntas 2. Hacer <ul style="list-style-type: none"> - Recolección de información - Elaboración del informe de evaluación - Comunicación de resultados de la evaluación 3. Usar <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del Plan de Acción - Seguimiento al Plan de Acción <p>Estos momentos, pueden partir de dos niveles de participación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja: Los actores actúan como informantes sobre algunas decisiones puntuales del proceso de evaluación. - Alta: Los actores formulan las preguntas que guiaran el proceso de evaluación; acompañan la recopilación de información, se involucran en el proceso de análisis de resultados y realizan la presentación de resultados de la evaluación.
¿Qué plantea?	<ul style="list-style-type: none"> - Se propone que la evaluación como valoración sistemática de las intervenciones, a partir de un conjunto de criterios de valor preestablecidos, genera recomendaciones -fundadas en evidencias- para apoyar la toma de decisiones y mejorar la gestión pública. Por medio de ella se puede: <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o cambiar la ejecución futura de una intervención. - Comprobar el logro de objetivos y resultados. - Contribuir al aprendizaje y conocimiento sobre diseño, gestión y contexto en el que se desarrollan las intervenciones. - Mejorar las intervenciones al generar información para la toma de decisiones. - Facilitar la rendición de cuentas sobre los recursos económicos de la intervención. - Favorecer la participación de actores en la gestión pública. - Rediseñar las intervenciones para cumplir con sus objetivos. <p>La participación es en el involucramiento activo de los actores en el proceso de evaluación. Se enfatiza en el reconocimiento de la participación como derecho, respaldado legalmente (incluso en la Constitución Política).</p>

Nota: con información de Mideplan (2019).

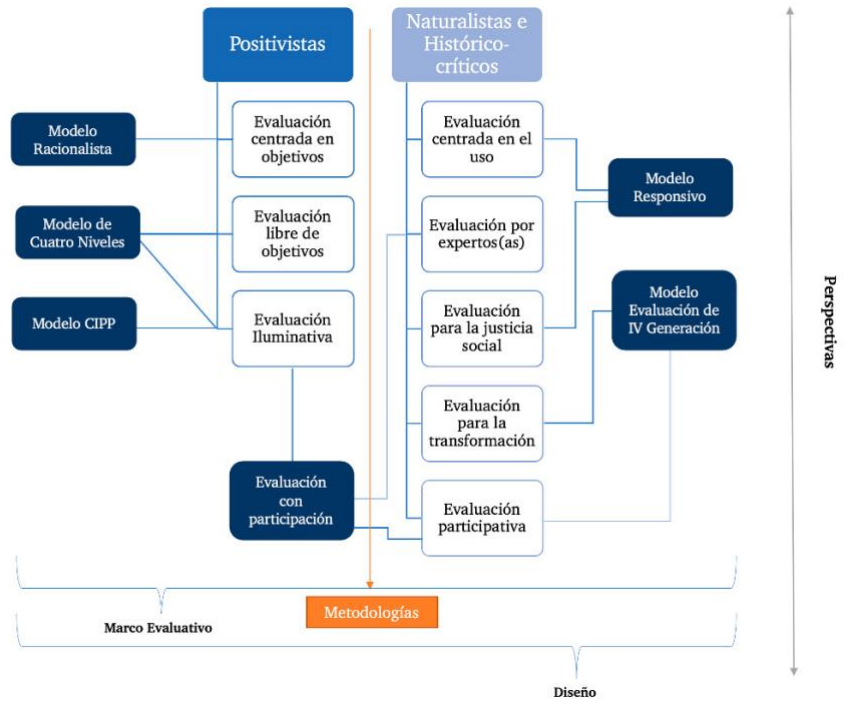


Figura 4. Esquema síntesis comprensiva de Paradigmas, Enfoques y Modelos de evaluación

Referencias

- Aguilar-Villanueva, L. (1992). La hechura de las Políticas. Antologías de política pública. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, Ciudad de México: México.
- Aguilar, C. (2017). Evaluación de políticas públicas: una aproximación. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331072101_Evaluacion_de_Politiclas_Pu_blicas_Una_aproximacion
- Arana, A. y Moreno, C. (n. d.). Consideraciones entorno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n25/5-25-4.pdf>
- Babbie, E. (2000). Fundamentos de la Investigación Social. International Thomson Editores. S. A. de C. V: México.
- Ballart, X. (1996). Modelos teóricos para la práctica de la evaluación de programas. En Brugué, Q y Subirats. J (eds.) Lecturas de gestión pública, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, pp. 321-352. ISBN: 84-340-0907-2
- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. En Revista Complutense de Educación Vol. 14 Núm. 2, pp. 361-376. ISSN: 1130-2496
- Cordero, G y García, J. (2004). El modelo curricular tyleriano y los reconceptualistas. Entrevista con Ralph W. Tyler (1902-1994) REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 2. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506207.pdf>
- Cousins, B. & Whitmore, E. (2004). Framing participatory evaluation. New Directions for Evaluation. John Wiley and Sons.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. Universidad de Oviedo. En Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, Núm 2, pp. 289-317. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121011>
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. En Revista Educere, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, pp. 427-432. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603807.pdf>

- Gómez-Serra, M. (2002). La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?". En Revista de Servicios Sociales y Política Social. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social. Núm 57, pp. 81-93.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. (Comp). Por los Rincones. Antología de métodos cualitativos. pp. 113-145. Hermosillo, Sonora: México.
- House, E. (1980). Evaluación, Ética y Poder. Ediciones Morata, Madrid: España.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 16, julio-diciembre, pp. 115- 134. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124024005.pdf>
- Meyer, W. (2016). Conceptos de evaluación y sus bases teóricas. En Stockmann, R y Meyer, W. Evaluación: una introducción teórica-metodológica. Editorial de la Universidad de Costa Rica: San José, Costa Rica.
- Mideplan. (2019). Guía de evaluación con participación. Área de Evaluación y Seguimiento. Unidad de Evaluación/ Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, San José: Costa Rica.
- Nina, E. (2008). Modelos de evaluación de políticas y programas sociales en Colombia. En Revista Papel Político. Bogotá (Colombia), Vol. 13, Núm. 2, pp. 449-471, julio-diciembre 2008.
- Nirenberg, O; Brawerman, J y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós
- Nirenberg, O. (2001). Nuevos enfoques en la evaluación de proyectos y programas sociales. VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires: Argentina, 5-9 noviembre. Recuperado de <https://xdoc.mx/preview/para-que-evaluar-siare-5ddd87b920501>
- Picado, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. En Revista Ciencias Sociales 97: 9-16, 2002 (III). Recuperado de <https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS97/01.pdf>

- Portillo, G. (2021). Modelo de Evaluación de Kirkpatrick en Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global: Recomendaciones para su adaptación en proyectos de Farmamundi. Trabajo final Máster en Cooperación al Desarrollo. Departamento de proyectos de ingeniería. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/168999>
- RAE (2020). Diccionarios. Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Em Educação, revista do Centro de Educação, vol. 31, Núm 1, pp. 11-22
- Rodríguez de Mayo, R. (2007). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. Rev. Ped. [online]. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300002&lng=es&nrm=iso
- Rodríguez, J. y Zeballos, M. (2007). Evaluación de proyectos de desarrollo local. Enfoques, métodos y procedimientos. Lima: Descó. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1356/3/2007_Rodriguez_Evaluacion-de-proyectos-de-desarrollo-local-Enfoques-metodos-y-procedimientos.pdf
- Sautu, R. (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. - la ed. - Buenos Aires: Lumiere.
- Soberón, L. (2013). Apuntes sobre la Teoría de la Evaluación. Texto preparado para la presentación de la Unidad sobre Teoría de la Evaluación en el curso Introducción a la Evaluación en América Latina y el Caribe. Curso virtual ofrecido en el marco del programa de cursos virtuales de M&E. El curso ha sido organizado por ReLAC y EvalParners.
- Stufflebeam, D. (2000). Evaluation Models. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/1534875x/2001/2001/89>
- Tapella, E. (2018). Dejar huella. Historias de Evaluaciones que marcan la diferencia. Editorial UNSJ, San Juan: Argentina.
- Tejedor, J. (1986). La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa. En Revista Educar, 10, pp. 79-101. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42173/90071>

- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. En Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, Núm 2, pp. 319-339. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Valdés, M. (1999). Modelos de evaluación de proyectos sociales. Recuperado de <https://scholar.google.cl/citations?user=pWDb3pwAAAAJ&hl=es>
- Vargas, A. (2001). Enfoques Evaluativos. En Revista de Ciencias Sociales (Cr), año/vol. II-III, Núm 93-92, pp. 35-45.

Anexos

Anexo 1. Listado de autores(as) en evaluación por década de sus publicaciones.

Décadas					
1940-1950	1960	1970	1980	1990	2000
Tyler (1942, 1950)	- Campbell y Stanley (1963) - Cronbach (1963) - Stufflebeam (1966, 1967) - Tyler (1966) - Scriven (1967) - Stake (1967) - Suchman (1967) - Alkin (1969) - Guba (1969) - Provus (1969)	- Stufflebeam et al. (1971) - Parlett y Hamilton (1972) Weiss (1972) - House (1973) - Eisner (1975) - Glass (1975) - Stake (1975) - Cook y Reichardt (1979)	- Cronbach and Associates (1980) - House (1980) - Patton (1980) - Patton (1982) - Guba y Lincoln, (1981) - Cronbach (1982) - Stake (1983) - Levin (1983) - Madaus, Scriven y Stufflebeam (1983) - Fetterman (1984) - Schwandt (1984) - Stufflebeam y Shinkfield (1985) - Smith, M. F. (1986) - Stake (1986) - Chelimsky (1987) - Smith, N. L. (1987) - Worthen y Sanders (1987) - Greene (1988) - Campbell (1988) - Stake (1988) - Guba y Lincoln (1989) - Schwandt (1989) Smith, M. F (1989)	- Patton (1990) - Shadish, Cook y Leviton (1991) - Torres (1991) - Scriven (1991) - Cousins y Earl (1992) - Sanders (1992) - Yin (1992) - Nevo (1993) - Rossi y Freeman (1993) - Scriven (1993) - Fetterman (1994) - Patton (1994) - Scriven (1994a, 1994b, 1994c) - Stake (1995) - Weiss (1995) - Wholey, Hatry y Newcomer (1995) - Stufflebeam (1997) - Patton (1997) - Worthen, Sanders y Fitzpatrick (1997) - Whitmore (1998)	- Nave, Miech y Mosteller (2000) - Stufflebeam, Madaus y Kellaghan (2000)

Nota: con información de Stufflebeam (2000, p. 10).

Anexo 2. Reloj de la evaluación de Robert Stake

EVALUACIÓN COMPRESIVA O RESPONSIVA – RESPONDIENTE-

Robert Stake (1967)

“Reloj evaluativo” según
Stake: momentos en una
evaluación responsiva



Nota: Alfaro (2019) material para el curso TS-2106 Investigación Evaluativa II, impartido en el V nivel, Escuela de Trabajo Social Universidad de Costa Rica.

Anexo 3. Círculos hermenéuticos de Guba y Lincoln

EVALUACIÓN DE IV GENERACIÓN



Nota: Alfaro (2019) material para el curso TS-2106 Investigación Evaluativa II, impartido en el V nivel, Escuela de Trabajo Social Universidad de Costa Rica.

Ficha Catalográfica y Créditos

001.4

A385m Alfaro Moscoso, Monserrat.

Modelos, enfoques y perspectivas en evaluación : una distinción necesaria : un análisis desde un estudio de caso / Monserrat Alfaro Moscoso. – Primera edición. – San José, Costa Rica : Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Investigación, Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública, 2021.

1 recurso en línea (53 páginas) : diagramas a color, archivo de texto, PDF, 1.6 MB. – (Serie gestión pública costarricense)

ISBN 978-9968-932-39-4

1. EVALUACIÓN. 2. EVALUACIÓN – METODOLOGÍA. 3. MODELOS DE EVALUACIÓN. I. Título. II. Serie.

CIP/3798

CC.SIBDI.UCR

Las opciones de resaltado de texto, anotaciones o comentarios dependerán de la aplicación y dispositivo en que se realice la lectura de este libro digital

Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría de Investigación
© Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

Primera edición digital (PDF): 2021

Realización del libro digital: Mauricio Bolaños B. • Control de calidad: Alonso Prendas V. y Grettel Calderón A.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de la obra o parte de ella, bajo cualquier forma o medio, así como el almacenamiento en bases de datos, sistemas de recuperación y repositorios, sin la autorización escrita del editor.

Edición digital del Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública.

Fecha de creación: noviembre, 2021.

Universidad de Costa Rica.

San José, Costa Rica.

Modelos, Enfoques y Perspectivas en Evaluación: una distinción necesaria Un análisis desde un estudio de caso: es una obra del Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública (CICAP) de la Universidad de Costa Rica (UCR) desarrollada por personal adscrito e investigadores del Centro, que tiene como propósito acercar a la comunidad universitaria, científica ya la sociedad en general, a temas de interés en el ámbito de políticas públicas, administración pública, participación ciudadana, ciencias sociales y ciencias económicas.

COMITÉ EDITORIAL

M.Sc. Juan Hernández Castillo, Coord. Gral. de Gestión

MPIO. Gabriela Muñoz Lara, Coord. Educación Continua

Licda. Gina Valverde Díaz, Coord. a.i. Admin. -Financiera

Lic. Elí Sancho Méndez, Coord. Asesoría y Consultoría y Programa de Desarrollo Municipal

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Orlando Josué Hernández Cruz, Director del CICAP

M.Sc. Víctor Garro Martínez, Repr. Sist. Estudios Posgrado

M.Sc. Angélica Vega Hernández, Directora de la Escuela de Administración Pública

M.Sc. Johanna Alarcón Rivera, Investigadora Adscrita

M.Sc. Carlos Carranza Villalobos, Investigador Adscrito

M.Sc. Rodolfo Romero Redondo, Investigador Adscrito

Autora: M.Sc. Monserrat Alfaro Moscoso, Investigadora

[http:// www.cicap.ucr.ac.cr](http://www.cicap.ucr.ac.cr) • email: cicap@ucr.ac.cr • Tel: (506) 2511-3748
Montes de Oca, San José, Costa Rica

SOBRE Modelos, Enfoques y Perspectivas en Evaluación: una distinción necesaria Un análisis desde un estudio de caso

- CICAP estableció entre sus estrategias, la publicación de libros, revistas y otros materiales impresos y electrónicos dirigidos a la difusión de sus actividades sustantivas de investigación, capacitación, asesoría y consultoría.
- El Comité Editorial está representado por todos los programas internos del CICAP que requieran publicar información como parte de sus proyectos y actividades de trabajo.
- El Comité Científico tiene la responsabilidad de velar por el rigor científico e idoneidad de los contenidos desarrollados para las publicaciones del CICAP.
- Los autores de esta publicación son responsables de los mismos y las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las del CICAP ni las de la UCR.

UCR | Universidad de Costa Rica

CICAP | Centro de Investigación y Capacitación en Administración Pública

Esta obra se escribió con un uso inclusivo del lenguaje de género y está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ISBN 978-9968-932-39-4

2021, Costa Rica

