

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACION E INVESTIGACION: UNA DISTINCION NECESARIA PARA LA IDENTIDAD DE LA EVALUACION DE PROGRAMAS*

MARÍA BUSTELO**

* Publicado en la Revista Española de Desarrollo y Cooperación nº 4; primavera / verano 1999; Madrid; páginas 9 a 29. La autora agradece a Carlos Closa, Narciso Pizarro, Jacint Jordana y Carles Ramió, sus valiosos comentarios sobre este trabajo

** Profesora asociada del Departamento de Ciencia Política y de la Administración II. Facultad de CC. Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN..... | 3 |
| I. ESTABLECIMIENTO Y DISCUSIÓN DE CRITERIOS PARA LA COMPARACIÓN..... | 3 |
| II. LAS DIFERENCIAS DE FINALIDAD Y PROPÓSITO..... | 6 |
| III. LAS DIFERENCIAS DE CONTEXTO | 7 |
| IV. LAS DIFERENCIAS DE OBJETO | 8 |
| V. LAS DIFERENCIAS DE MÉTODO | 9 |
| VI. LAS DIFERENCIAS EN LOS DESTINATARIOS O USUARIOS DE LAS INVESTIGACIONES Y DE LAS EVALUACIONES..... | 11 |
| VII. LAS DIFERENCIAS DE RESULTADOS: PRODUCTOS Y EFECTOS ESPERADOS. | 11 |
| VIII. LAS DIFERENCIAS DE AGENTES (INVESTIGADORES Y EVALUADORES) | 13 |
| | |
| IX. CONCLUSIONES..... | 16 |
| BIBLIOGRAFÍA | 18 |

RESUMEN

Durante los primeros años del desarrollo de la disciplina de la evaluación de programas¹, en los años 60 y 70, no se encuentran en la literatura especializada distinciones entre investigación y evaluación. Entonces, se concebía la evaluación como un tipo de investigación de carácter aplicado y que debe guiarse por los estándares de la misma. En realidad, se consideraba la evaluación como una hermana “menor” de la investigación, siendo a veces desprestigiada en la comunidad científica de entonces. La utilización de términos como “investigación evaluativa”² (Rossi y Freeman, 1989; Weiss, 1975, etc.), aunque contribuían a dar una mayor “seriedad” y a obtener legitimidad para el nuevo campo, no ayudaban al esclarecimiento o diferenciación de los dos conceptos.

En este artículo se abordan las diferencias y semejanzas entre los dos tipos de actividad o indagación. La diferenciación se realiza sobre la base de la necesidad de clarificar la naturaleza de ambos conceptos y de afirmar la identidad de la evaluación de programas como actividad científica diferenciada.

I. ESTABLECIMIENTO Y DISCUSIÓN DE CRITERIOS PARA LA COMPARACIÓN

Como ya se ha comentado antes, las distinciones entre investigación y evaluación son relativamente recientes -hasta la segunda mitad de los años 80 no se encuentran escritos sobre las diferentes características de las dos actividades- y responden a una necesidad de otorgar un carácter propio a la evaluación de programas. Además, estas recientes distinciones elaboradas hasta el momento se han basado, casi exclusivamente, en las diferentes finalidades o propósitos de los dos tipos de actividad. El resto de los criterios utilizados hasta ahora para comparar investigación y evaluación derivan de sus diferentes finalidades -como son diferencias en el contexto en el que se realiza y respecto a los resultados que deben producir-. Por lo tanto, no se ha insistido tanto en la distinta naturaleza del tipo de indagación, y sin embargo sí se ha hecho más hincapié en criterios de tipo metodológico, e incluso epistemológico, para señalar las semejanzas y diferencias de cada una de las actividades.

Respecto a la **naturaleza** de la investigación y de la evaluación, es evidente que ambas son modos de indagación sistemática. Esto implica que, como requisito mínimo, son actividades que se hacen de forma consciente y con un sistema, es decir, siguiendo unos pasos o aplicando algún método o forma sistemática de actuación. Además, para Lincoln y Guba (1986: 547) se trata de tipos de indagación “disciplinadas”. Por indagación disciplinada (*disciplined inquiry*), estos autores entienden algo que es confirmable públicamente y que permite explicitar la naturaleza de los datos, las fuentes y el contexto en el que fueron recogidos, así como los procesos de transformación de los datos en información (interpretaciones, conclusiones, extrapolaciones, recomendaciones).

¹ Utilizamos aquí el término de evaluación de programas en sentido amplio y genérico, incluyendo la evaluación de políticas, planes, programas, proyectos, servicios, medidas, instituciones y materiales. Excluimos de este término la evaluación de alumnos y de personal.

² Aquí se aboga por la utilización del término de *investigación evaluativa* únicamente como la actividad de investigación sobre la evaluación: metaevaluación, investigación sobre la utilización de la evaluación por parte de los poderes públicos, institucionalización y desarrollo de la función de evaluación en las instituciones, etc. Es decir, a la investigación cuyo objeto de estudio son los procesos de evaluación. Aunque se cree que el término más adecuado sería investigación sobre evaluación más que investigación evaluativa.

A caballo entre el criterio de la **naturaleza** de cada actividad y el criterio de su **finalidad**, estaría su posible carácter básico o aplicado. Ambos tipos de actividad –investigación y evaluación- pueden ser de carácter aplicado; pero la evaluación es siempre de carácter aplicado, nunca básico. La investigación, por el contrario, puede ser tanto de carácter básico como aplicado. Sin embargo, el hecho de que se dé una investigación aplicada (cuyo fin primario sea la solución de un problema o la respuesta a una necesidad concreta, más que el desarrollo de teoría en abstracto) no la convierte automáticamente en una actividad evaluativa. Tampoco el hecho de ser aplicada no significa que sea una investigación de categoría inferior; muy al contrario, el carácter aplicado de la investigación dota de contenido y utilidad social a la actividad científica. Como señalan Lincoln y Guba “es posible afirmar que muchos avances *básicos* en las ciencias han sido ocasionados por esfuerzos para resolver problemas *prácticos*” (1986: 548). Lo que sí parece claro es, como se ha dicho antes, que la evaluación es siempre de carácter aplicado ya que se hace para valorar el mérito y/o valor de un evaluando en su contexto, para resolver determinadas necesidades de información y con la intención de mejorar el evaluando, rendir cuentas sobre el mismo o ilustrar sobre acciones futuras. Es más, se puede afirmar que la evaluación es un tipo de indagación sistemática *especialmente* aplicada.

Como se discutirá en mayor detalle en la sección siguiente, el criterio de la diferente **finalidad** de la investigación y la evaluación es el que proporciona una base más amplia para su distinción. Lógicamente, en su finalidad se encuentra la razón de ser de ambas actividades científicas. Estos diferentes propósitos y finalidades provocan, además, una serie de condicionantes para cada tipo de indagación, que también serán discutidos más adelante.

La investigación y la evaluación se suelen producir en **contextos** distintos y que pueden ser caracterizados de forma diferente, según se trate de una investigación o de una evaluación. Algunos autores como Weiss (1998), quien considera que la evaluación se desarrolla en un escenario de acción, han utilizado este criterio para distinguir entre los dos tipos de actividad; pero, en general, hasta ahora las diferencias de contexto no han sido explotadas en todas sus posibilidades. En la siguiente sección se discutirá sobre lo crucial de este criterio para distinguir investigación y evaluación.

De forma especial, las diferencias en el **objeto** de estudio han sido poco tratadas en la literatura sobre evaluación, aunque desde nuestro punto de vista, también se pueden identificar algunas diferencias. Incluso suponiendo que se trata de una investigación de tipo aplicado, y que su objeto de estudio está directamente relacionado con el objeto o problema que pretende un programa o política (en términos de Cordray y Lipsey, 1987, lo que llamaríamos “investigación de programas”), se pueden establecer y discutir algunas distinciones según el objeto de estudio.

Como ya se ha mencionado, los criterios más utilizados para resaltar diferencias y semejanzas entre investigación y evaluación, junto con los de finalidad, son los de tipo **epistemológico** y **metodológico**. Algunas de las primeras distinciones que se encuentran en la literatura, tendían a pensar en la investigación en términos positivistas, dejándole a la evaluación mayores “grados de libertad” metodológicos. “Las evaluaciones suelen utilizar métodos subjetivos y no están tan estrechamente controladas ni sujetas a manipulación como las investigaciones” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 23). Incluso se llega a identificar a cada tipo de actividad con un paradigma diferente desde el punto de vista epistemológico. Para Cordray y Lipsey (1987: 29), la evaluación se inscribiría en una perspectiva más constructivista (examinando diferentes ‘hechos’, vistos desde muchos puntos de vista) mientras la investigación lo haría en una más positivista (examinando un conjunto de ‘hechos’ sobre los aspectos tangibles de una intervención). Desde nuestro punto de vista, incluso contemplando dichas actividades desde todas las posturas epistemológicas posibles, se pueden distinguir de forma clara estos dos tipos de indagación.

En esta línea de inclusión de todas las perspectivas paradigmáticas, distinguen investigación y evaluación Lincoln y Guba (1986). Estos autores proponen una definición de investigación que sea válida para cualquier orientación epistemológica y para cualquier tipo de investigación (básica o aplicada): “es un tipo de indagación disciplinada que se lleva a cabo para resolver algún problema de forma que se consiga entendimiento o se facilite la acción”. Sin embargo, “la evaluación es un tipo de indagación disciplinada que se lleva a cabo para determinar el valor (mérito y/o valía) de alguna entidad -el evaluando- tal como un tratamiento, un programa, unos recursos o una actuación, de forma que se mejore o refine el evaluando (evaluación formativa) o se valore su impacto (evaluación sumativa)” (Lincoln y Guba, 1986: 549-550). Como se puede observar, estas definiciones vuelven a hacer hincapié en las diferentes finalidades.

Una de las semejanzas que siempre se aducen al hablar de investigación y evaluación es la utilización de la misma **metodología** (Weiss, 1998). Es más, en ocasiones se ha definido la evaluación como la utilización de los métodos de la investigación para valorar programas. Para Weiss, la utilización de los métodos de las ciencias sociales tiene como fin hacer que el proceso valorativo sea más exacto y sistemático. De nuevo, como muchos otros autores, Weiss señala que lo que distingue la investigación evaluativa no es el método o la materia de la que se ocupa, sino la intención o el propósito para la que se hace (Weiss, 1998: 15). Como ya se ha visto, ni siquiera Lincoln y Guba, quienes enmarcan su discusión con pautas de carácter epistemológico, insisten en las diferencias metodológicas, sino que se centran en las diferencias de propósito, y mencionan algunas cuestiones respecto a los destinatarios y los resultados o productos. Más adelante, se argumenta que también existen diferencias de método, aunque ambos tipos de actividad utilicen las mismas técnicas de recopilación y análisis de información e incluso las mismas metodologías en ocasiones. De esta manera, hacemos eco del símil utilizado por Lincoln y Guba: el hecho de que utilicen las mismas herramientas (martillos, destornilladores, sierras y llaves) no hace iguales a carpinteros, electricistas y fontaneros (Lincoln y Guba, 1986: 537).

Carol H. Weiss, además de la utilización de las mismas técnicas y métodos, e incluso los mismos diseños de investigación, menciona otra semejanza relacionada con el criterio metodológico. Para Weiss, la evaluación pretende, como cualquier otra investigación, describir, entender relaciones entre variables y seguir la secuencia causal de una variable con otra. Sin embargo, para la autora, no siempre se pueden aplicar los métodos con el mismo rigor que en la investigación ya que las dependencias del tiempo, el espacio, la gente y los recursos disponibles son más estrechas y evidentes en situaciones de evaluación. Así, "los métodos de evaluación a menudo representan un término medio entre lo ideal y lo posible" (Weiss, 1998: 18). En definitiva, lo que las diferencia, pues, no es la metodología en sí misma sino las circunstancias y condicionantes con los que se aplica.

Según nuestro punto de vista, la idea de “metodología” de Weiss tiene que ver con una visión tradicional y acotada del método y que se limita a la forma en la que se recopila y analiza la información. Esto también tiene que ver con la necesaria diferencia que se debe establecer entre los niveles metodológico y tecnológico (referido a las técnicas para la recopilación y análisis de la información). La metodología se refiere al razonamiento lógico que vincula la información que se recopila al conocimiento general. Las técnicas son las que permiten recopilar la información. Como veremos más adelante, si consideramos que la metodología de evaluación comprende algo más que la recopilación y el análisis de la información, se pueden también encontrar diferencias de método entre los dos tipos de indagación.

Además de los criterios mencionados, se pueden también señalar diferencias entre investigación y evaluación según los **destinatarios** o usuarios de los dos tipos de actividad, ya que estos son potencialmente distintos, siendo los destinatarios de la investigación la comunidad científica en

términos abstractos, y de la evaluación, una comunidad de política o programa concreta. También se pueden establecer diferencias según los **resultados** que deben producir y que se esperan de los dos tipos de indagación; respecto a los resultados se puede hablar, por un lado, de productos esperados (publicación de resultados en un caso y recomendaciones e informe en el otro) y, por otro, de sus efectos (reconocimiento de la comunidad científica en un caso y utilización de los resultados en el otro).

Finalmente, al ser actividades diferenciadas, el papel de los **agentes** (es decir, investigadores y evaluadores) también puede diferenciarse, incluyendo algunos requisitos y necesidades distintas para investigadores y evaluadores. Al fin y al cabo los evaluadores se mueven en un contexto determinante y de características muy distintas (con un fuerte carácter político) a los contextos en los que se generan las investigaciones. Esto significa que los evaluadores deben contar con una serie de destrezas, como son, por ejemplo, el conocimiento de los procesos políticos y ciertas habilidades de comunicación, que no son tan importantes en el caso de los investigadores.

A continuación analizamos pormenorizadamente las diferencias entre los dos tipos de actividad, discutiendo las diferencias de finalidad y propósito, de contexto, de objeto, de método, de destinatarios de resultados (productos y efectos esperados) y de agentes. Finalmente se elaboran unas conclusiones sobre el significado de dichas diferencias para la teoría y la práctica de la evaluación.

II. LAS DIFERENCIAS DE FINALIDAD Y PROPÓSITO

En términos generales, la investigación se hace con el fin último de construir conocimiento. La evaluación, sin embargo, se hace para mejorar los programas evaluados, rendir cuentas sobre los mismos y generar una información que permita ilustrar posibles acciones futuras. Es cierto que, de alguna manera, la evaluación también construye conocimiento, pero éste es siempre de carácter más aplicado o concreto. La realización de evaluaciones sistemáticas en un determinado sector o de un determinado tipo de políticas (por ejemplo, de cooperación al desarrollo) es evidente que contribuye a la acumulación de conocimiento sobre el problema que se trata de resolver y la forma de hacerlo. Pero también es claro que ésta no es su función principal. La evaluación nunca se hace con el fin de comprobar proposiciones teóricas, aunque sí sea, en cierto modo, una aplicación de la teoría ya que las evaluaciones siempre tienen como telón de fondo y referencia, además del contexto específico del evaluando, el marco teórico en torno al tipo de intervención evaluado. Esta diferencia de propósito es la primordial a la hora de distinguir entre investigación y evaluación y la que hace que los dos tipos de indagación sean distintos respecto a otras dimensiones y características. Así, la investigación es un modo de indagación de carácter académico, mientras la evaluación lo es de carácter práctico (Cordray y Lipsey, 1987). Esto quiere decir que la evaluación de programas pone énfasis en la valoración y el enjuiciamiento del evaluando, su significado para los destinatarios, patrocinadores y responsables, en ser relevante y sensible ante el contexto y, sobre todo, en ofrecer una información oportuna en el tiempo y *útil* para la toma de decisiones relacionada con dicho evaluando.

Por lo tanto la *utilidad* es el sentido último o *leit-motiv* de la evaluación de programas. La evaluación se hace con la intención de ser utilizada. “En su forma más simple, la evaluación se lleva a cabo por parte de un cliente que tiene decisiones que tomar y que busca en una evaluación una información en la que basar sus decisiones. Incluso cuando el uso es menos directo e inmediato, la utilidad de algún tipo es la fundamentación de la evaluación” (Weiss, 1998: 15).

El hecho de que la utilidad sea una característica central de la evaluación conlleva una serie de condicionantes que deben darse en este tipo de actividad científica. La existencia de un cliente o clientes que han demandado la evaluación y la necesidad de responder ante un contexto específico hacen que el evaluador, además de la *lealtad* hacia su campo de estudio y como científico social, tenga, sobre todo, obligaciones con el cliente, los formuladores de la política, los directivos, los profesionales y los participantes y beneficiarios del programa evaluado. Esto significa que la evaluación debe tener mayor *capacidad de respuesta* que la investigación, especialmente ante el contexto (aunque la investigación debe tener también en cuenta el contexto, para la evaluación la respuesta al mismo es crucial) y ante los responsables e implicados³ de los programas.

En conexión con esta capacidad de respuesta y, en general, con la utilidad como sentido último de la evaluación, está la necesaria *oportunidad en el tiempo* que debe tener la evaluación. Los ritmos de la investigación pueden ser distintos, mucho más lentos. Sin embargo, para la evaluación, la capacidad de respuesta está claramente ligada al calendario. La utilidad de la información que arroja una evaluación depende, en gran medida, de que ésta llegue a tiempo para la toma de decisiones sobre las mejoras, las posibles modificaciones y el rendimiento de cuentas. La entrega tardía de un informe de evaluación puede significar la práctica inutilidad del mismo. Eleanor Chelimsky reflexiona sobre las aportaciones que se pueden hacer a la teoría de la evaluación desde la experiencia de la práctica evaluativa⁴, y es precisamente éste uno de los puntos sobre el que llama la atención; para ella, a la necesidad de oportunidad en el tiempo de la evaluación no se le ha dado la suficiente importancia a nivel teórico (Chelimsky, 1998). Cuanto más inestable e incierto políticamente sea el contexto en el que se encuentra el programa o política a evaluar, más acuciante es la necesidad de que la evaluación cumpla los criterios de temporalidad. Si se tarda mucho tiempo en contestar las preguntas de evaluación, por muy bien contestadas que estén, es posible que el debate que las generó ya no sea el mismo, que se hayan quedado obsoletas y sean irrelevantes o que los destinatarios a los que se había dirigido la evaluación hayan desaparecido. Chelimsky también señala que el incumplimiento de plazos en un proceso de evaluación suele dañar la reputación y credibilidad de los evaluadores a largo plazo; además del incumplimiento de compromisos, los retrasos suelen entenderse como señal de incompetencia o de que hay algo que ocultar (Chelimsky, 1998: 41).

III. LAS DIFERENCIAS DE CONTEXTO

La evaluación se desarrolla en un contexto específico que es al que dicha evaluación debe responder y que debe orientar y “enfocar” el estudio de evaluación. Además, los procesos de evaluación siempre se llevan a cabo en un escenario de acción, en el que lo más importante que ocurre es el programa. Weiss insiste en que en este tipo de escenarios es probable que se den conflictos entre el programa y la evaluación del mismo; lógicamente, cuando esto ocurre, siempre se da prioridad al programa y no a la evaluación (Weiss, 1998: 15). Al fin y al cabo, si la evaluación se realiza para mejorar el programa, es

³ El término utilizado en la bibliografía es el de *stakeholder*, de difícil traducción al castellano y que vendría a significar aquellas personas que tienen algo que decir respecto al programa (que pueden verse afectadas o afectan al mismo). La definición del término aplicada a la evaluación se expresa como “los individuos o grupos que pueden verse implicados o afectados por una evaluación” (*Joint Committe*, 1994: 3). Aquí se traduce como “implicados”.

⁴ Chelimsky trabaja durante la década de los 80 como directora de la División de Evaluación de Programas y Metodología de la *General Accounting Office (GAO)*. Como tal se encargó de encargar y dirigir más de 300 evaluaciones dirigidas al Congreso de los EE.UU.

lógico que aquella dependa de y se subordine a éste. Por lo tanto, los procesos de evaluación dependen más del contexto que los de investigación. Esto, en términos prácticos, significa que las estrategias de selección, recopilación y análisis de la información también se deben plantear de forma diferente en los dos tipos de actividad, siendo más cautelosos e inclusivos (ofreciendo una mayor participación a responsables e implicados) en los procesos de evaluación.

Esta mayor dependencia del contexto de la evaluación está íntimamente ligada al necesario reconocimiento del carácter político de los procesos evaluativos. Esta es otra diferencia clara con la investigación, ya que esta última se ve mucho menos afectada por el contexto político. Carol H. Weiss (Weiss, 1987) sostiene que la evaluación es una tarea racional pero que se lleva a cabo en un contexto político en el que, además, hay que tener en cuenta tres consideraciones: la primera, que las políticas y programas que se evalúan son resultado de decisiones políticas. Segundo, la evaluación al llevarse a cabo para alimentar el proceso de toma de decisiones entra, inevitablemente, en la arena política. Tercero, la evaluación en sí misma adopta una postura política ya que, por su misma naturaleza, expone implícitamente cuestiones tales como la naturaleza problemática o necesidad de algunos programas, la legitimidad de las estrategias y objetivos, etc. Conocer estas resistencias y fuerzas políticas es necesario para realizar una evaluación útil. En definitiva, se reconoce el contexto político, incluso como determinante de una situación evaluativa a la que vamos a tener que responder metodológicamente de formas diversas.

IV. LAS DIFERENCIAS DE OBJETO

La diferencia básica inicial estriba en que la investigación suele tener por objeto el estudio del *problema* que los programas intentan abordar, es decir *qué problema público se intenta solucionar y sus características* (por ejemplo, la desigualdad de oportunidades entre mujeres y hombres) y la evaluación, sin embargo, se dedica al estudio de las *intervenciones públicas* que intentan solucionar dicho problema, es decir, *cómo se aborda el problema* en un contexto y momento determinado (por ejemplo, la política de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres). Afinando algo más en el análisis, mientras la investigación puede dedicarse a la evolución del problema en abstracto, la evaluación pretende valorar las intervenciones para abordar dicho problema y sus efectos en esa evolución, o, dicho de otra manera, cómo ha ido evolucionando el problema por efecto de la intervención a través de un programa. Esto, en un sentido estricto, es a lo que se llama el “efecto neto” de un programa o política, es decir, lo que ha producido un programa y que no se hubiera producido en ausencia del mismo. Esta diferenciación es importante porque puede dar lugar a equívocos. Por ejemplo, el estudio de la situación social de la mujer y su evolución durante tres años en un determinado territorio no es equivalente a la evaluación del Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres que se haya ejecutado en ese territorio durante el mismo período. Es decir, una cosa es el análisis periódico de la situación de la mujer, y otra muy diferente, la valoración de las acciones que se han llevado a cabo por parte de los poderes públicos para paliar las situaciones de desigualdad de género.

Además de la valoración de este efecto neto, que en muchas ocasiones es sumamente difícil y costoso de medir, la evaluación de la forma en la que se aborda un problema público debe incluir la valoración del diseño de la intervención, su puesta en práctica y sus resultados. Es decir, *el foco de la evaluación es la valoración de las acciones e intervenciones concretas que se realizan para abordar un problema determinado, en todas sus dimensiones*. Stufflebeam y Shinkfield (1987: 23) consideran que, mientras la investigación se limita al estudio de ciertas variables que tienen un interés teórico, la evaluación se

dedica a todos los criterios que se utilizan en la determinación de un valor. Esto significa que la investigación puede centrarse en ciertos aspectos concretos o en algunas variables específicas; es decir, su foco de atención puede ser pequeño o más acotado. Por el contrario, la evaluación, por el hecho de determinar el valor de una intervención, suele tender a considerar ésta de forma global, más que centrarse en algunos aspectos concretos de dicha intervención.

Sin embargo, aunque existen diferencias genéricas entre el objeto de estudio de la investigación y la evaluación y el reconocimiento de las mismas es también importante para establecer una identidad para la evaluación como actividad científica diferenciada, no basta con distinguir los objetos en términos abstractos. Por un lado, es evidente que el abanico de objetos de investigación (cualquier tipo de problema) es mucho más amplio que el de la evaluación, que está mucho más acotado (abordaje de un problema a través de algún tipo de intervención). Pero por otro lado, para diferenciar entre objetos, puede hacer falta el cruce del propósito con el que se lleva a cabo la indagación. Así, el objeto de la evaluación puede ser “invadido” por la investigación, si ésta se lleva a cabo con un propósito diferente al de la evaluación de programas. Por ejemplo, el estudio comparado de las políticas de cooperación al desarrollo en tres países, aunque se trata de un objeto que tiene que ver con el abordaje de un problema, más que con el problema en sí mismo, sería más investigación que evaluación porque, seguramente, no se llevaría a cabo con la intención de mejorar las políticas o controlar responsabilidades, sino con un propósito más general de construcción de conocimiento.

V. LAS DIFERENCIAS DE MÉTODO

En el desarrollo de cualquier tipo de indagación social, es conveniente diferenciar entre cuatro niveles: el nivel ontológico, que se refiere a lo que se considera la naturaleza de la realidad, el nivel epistemológico que tiene que ver con la relación entre el conocimiento y el conocedor, el nivel metodológico que hace referencia a cómo debe buscarse el conocimiento, y el nivel tecnológico que tiene que ver con las técnicas concretas que se utilizan para la recopilación y tratamiento de la información. Según el paradigma de referencia, las concepciones en cada uno de estos niveles son diferentes. Así, por ejemplo, a nivel ontológico el paradigma positivista plantea que la realidad existe y se conduce por leyes de causa-efecto que pueden ser conocidas, mientras que para el paradigma constructivista, las realidades existen como construcciones mentales y son relativas a las personas que las mantienen. A nivel epistemológico, para el positivismo la indagación puede y debe neutralizar los valores del investigador, mientras para el constructivismo el conocimiento y el conocedor forman parte de una misma entidad subjetiva y los hallazgos son el resultado de una interacción. Para el positivismo las hipótesis pueden ser comprobadas empíricamente a nivel metodológico. El constructivismo, sin embargo, plantea la identificación, la comparación y la descripción de las construcciones que existen, de forma hermenéutica y dialéctica (Guba, 1990). Las técnicas de recopilación y tratamiento de datos son independientes de la metodología que se emplee, aunque el paradigma positivista tienda a la utilización de técnicas cuantitativas y el constructivista a las cualitativas, aunque esto no tiene por qué ser así⁵.

⁵ La evaluación de resultados realizada en el año 1997 del Programa de Prevención de Drogodependencias de la Comunidad de Madrid (PPD) se plantea un diseño cuasiexperimental de grupos no equivalentes. Además de comparar estadísticamente las contestaciones de alumnos PPD y alumnos no PPD en un cuestionario sobre consumo de drogas, se realizan también grupos de discusión con algunos alumnos PPD y con alumnos no PPD. Como parte de la evaluación se comparan también los discursos de esos dos grupos. Este es un ejemplo claro de utilización de una técnica cualitativa con una metodología experimentalista (positivista).

En lo que se refiere a la distinción entre la metodología de investigación y la de evaluación, es interesante insistir en la *diferencia entre los niveles metodológico y tecnológico*. De esta manera, la utilización de las mismas técnicas de recopilación y análisis de información no significa la utilización de una misma metodología. Como se ha comentado antes, Guba (1990) dice que la *metodología* se refiere a la forma en la que se busca el conocimiento; nosotros añadiríamos en que se *busca* y se *ofrece* el conocimiento. Así, creemos que cuando se habla de metodología de evaluación estamos hablando de algo más que la forma en la que se recopila y analiza la información; hablamos, al menos, de 1) cómo se selecciona la información que se quiere recopilar, teniendo en cuenta y respondiendo al contexto específico del programa que se pretende evaluar (diagnóstico de la situación evaluativa, diseño de la estrategia general de evaluación y establecimiento y definición de los criterios o preguntas de evaluación), 2) cómo se recopila y trata la información que nos va a permitir contestarnos a las preguntas de evaluación, y 3) cómo se valora dicha información y, por lo tanto, se juzga el mérito y/o valor del evaluando. En una visión amplia de la metodología podríamos añadir, además, otros dos pasos: 4) cómo se traducen dichas valoraciones en recomendaciones para la acción y 5) cómo se transmiten y comunican los resultados de la evaluación para que éstos sean lo más útiles y utilizados. Aunque estos dos últimos pasos pueden ser también considerados como resultados esperados de los procesos de evaluación. Por lo tanto, hay varias características que distinguen la metodología de evaluación de la de investigación y la hacen, de alguna forma, específica.

En primer lugar, esta especificidad tiene que ver con la definición del problema a resolver y con el primer paso sobre cómo se **seleccionan los criterios o preguntas** de evaluación. Weiss (1998: 15) señala que, en evaluación, las preguntas que se plantean se derivan siempre del propio programa a evaluar. Independientemente de que se tenga en cuenta el estado de la cuestión, las fuentes más importantes para la elaboración de los criterios o preguntas de evaluación son los objetivos del programa a evaluar y, sobre todo, las preocupaciones de los implicados en o afectados por dicho programa (de la “comunidad de política o programa”). Mientras los investigadores pueden formular sus propias hipótesis, el evaluador debe convertir en preguntas de evaluación las preocupaciones del programa. Aunque el evaluador pueda influir en lo que él considera importante, el corazón de los estudios de evaluación son las cuestiones de interés programático.

En segundo lugar, en evaluación siempre se da un elemento de **valoración**. Para Weiss (1998:15) una de las diferencias entre investigación y evaluación es lo que ella llama la “calidad de juicio”. En evaluación se compara entre lo que es y lo que debería ser; se compara respecto a normas implícitas o explícitas, relativas o absolutas. El elemento de valoración respecto a una serie de criterios es lo que diferencia la evaluación respecto a otros tipos de investigación. También para Alvira, aunque los procesos de evaluación son muy similares a los de una investigación aplicada, la característica que principalmente diferencia a los dos tipos de actividad es que en evaluación se deben emitir juicios de valor sobre el objeto evaluado (Alvira, 1991: 7). Este debe ser siempre un enjuiciamiento sistemático, que tenga en cuenta los criterios y normas previamente establecidos y que se base, sobre todo, en los datos recopilados y en las interpretaciones que de ellos se han hecho.

Sin embargo, investigación y evaluación no se diferencian por las **técnicas de recopilación y análisis de información** que son, básicamente, las mismas. Aunque, afinando en el análisis, se puede señalar que, en general, las evaluaciones tienden a utilizar técnicas menos sofisticadas que las investigaciones. Las constricciones de tiempo, recursos y contexto que suelen darse en las situaciones de evaluación hacen que, en muchas ocasiones, la utilización de técnicas complejas y costosas sea menos posible y apropiado.

VI. LAS DIFERENCIAS EN LOS DESTINATARIOS O USUARIOS DE LAS INVESTIGACIONES Y DE LAS EVALUACIONES

Otra diferencia entre evaluación e investigación son los destinatarios a los que se dirige, o dicho de otro modo, los “usuarios” de ambas actividades científicas. En el caso de la investigación, el grupo destinatario principal es la comunidad científica y en un papel secundario, las comunidades de política relacionadas con el tema investigado. En evaluación, ocurre justamente lo contrario: en un papel secundario estaría la comunidad científica, y como destinataria principal la comunidad de política. Esta comunidad de política es, en cualquier caso, compleja y amplia. Además del cliente que la encarga, existen muchas otras personas que están implicadas en el programa, de una manera u otra, y, por lo tanto, tienen necesidades de información e intereses en los procesos evaluativos. Es posible que para una evaluación haya un único cliente que la ha encargado, pero siempre va a haber más destinatarios que esperan algo en concreto de esa evaluación. Como muestra, Guba y Lincoln (1989: 40-41) identifican un amplio listado de trece tipos de posibles implicados (*stakeholders*) en una evaluación, divididos en tres grandes clases: los “agentes”, los “beneficiarios” y las “víctimas” del programa a evaluar. En este listado se incluyen desde los patrocinadores del programa (agentes) hasta las personas que sufren costes de oportunidad por el uso del evaluando, tales como las personas que hubieran preferido invertir los recursos en otros programas (víctimas). Por lo tanto, el elenco de destinatarios a los que hay que responder y de posibles actores a involucrar es mucho más amplio y complejo en los procesos de evaluación que en los de investigación.

VII. LAS DIFERENCIAS DE RESULTADOS: PRODUCTOS Y EFECTOS ESPERADOS.

Debido a la naturaleza y finalidad de la evaluación, ésta debe contar con un último nivel de análisis y exposición de los resultados que consiste en la traducción de los resultados de la evaluación en **recomendaciones**. Estas recomendaciones son sugerencias sobre posibles líneas de acción a seguir respecto al programa o política evaluada, cambios propuestos en el programa o cosas a mantener en el mismo o consejos para la mejora dirigidos a los patrocinadores, responsables y/o profesionales del programa. Evidentemente, estas recomendaciones deben seguir la secuencia lógica y sistemática de los niveles de análisis anteriores (hallazgos, interpretaciones y valoraciones). Es decir, las recomendaciones de una evaluación deben estar basadas en las valoraciones realizadas que, a su vez, habrán estado basadas en la recopilación y análisis sistemático de la información. Este “producto” de las evaluaciones no tiene por qué ser exclusivo de las mismas, ya que una investigación podría concluir también con recomendaciones; pero ni es frecuente ni es un elemento crucial. Sin embargo, en las evaluaciones las recomendaciones son un elemento importante ya que son el vínculo formal entre una evaluación y su uso. Más allá, el ofrecimiento de recomendaciones específicas y orientadas a la acción ha sido considerado desde hace tiempo como algo deseable y relacionado con las buenas evaluaciones (Torres, Preskill y Piontek, 196: 105), y esto no ocurre con la investigación. Patton, quien ha desarrollado un enfoque basado en la utilización, da también importancia a las recomendaciones y, aunque insiste en que no sólo éstas sino todo el resto del proceso evaluativo es lo que provoca y estimula el uso de la evaluación, reconoce, sin embargo, que son, a menudo, la parte más visible de un informe de evaluación (Patton, 1997: 324).

Efectivamente, la preocupación por la utilización y el uso de la evaluación ha sido una constante en la literatura especializada en el campo de la evaluación, cuestión que no ocurre respecto a la investigación. Dada la naturaleza específica de la evaluación, su éxito no sólo se debe medir por el

grado en que ésta contribuye al aumento o mejora del conocimiento sino, sobre todo, por el grado en el que ha resultado valiosa para cubrir las necesidades específicas de información de un cliente, destinatario o usuario particular.

Una respuesta natural a esta preocupación por la utilización y por responder a necesidades específicas de información, ha sido la atención prestada a los **procesos de comunicación de los resultados** de las evaluaciones, incluyendo la importancia de la elaboración de un buen **informe**, legible y claro (y su difusión y seguimiento posterior), y de otras formas alternativas de comunicación (como por ejemplo, sesiones de trabajo, presentaciones orales, conferencias de prensa, comunicaciones cortas como faxes, memoranda o correos electrónicos, vídeos, pósters, boletines y resúmenes ejecutivos). Un buen exponente de esta preocupación por el elemento comunicativo es la obra de Torres, Preskill y Piontek (1996), la cual se centra en fundamentar la importancia de dicho elemento en los procesos evaluativos y en ofrecer orientaciones prácticas para la comunicación y difusión de los resultados. Es decir, la responsabilidad del evaluador no acaba con la entrega del informe, sino que también tiene responsabilidades de comunicación, difusión y seguimiento de dicho informe.

Otra de las diferencias entre investigación y evaluación, respecto a los resultados esperados de ambos procesos de indagación, es, como señala Weiss (1998: 16) la **publicación** posterior. Mientras el resultado evidente de la investigación es su publicación –ésta es, de hecho, prácticamente la única vía para la diseminación de las investigaciones-, la mayoría de los informes de evaluación no se publican. Por un lado, los responsables de los programas entienden que la información que generan las evaluaciones sirve, sobre todo, para contestar a sus preguntas y cubrir sus necesidades de información, y no tienen especial interés en que dicha información se difunda. Por otro lado, los evaluadores suelen trabajar con presión de tiempo y, normalmente, después de la entrega del informe, suelen ya estar trabajando en otro estudio. Además, los canales para publicar estudios de evaluación son todavía muy escasos, especialmente en países que, como España, tienen todavía una escasa cultura evaluativa y la función de evaluación muy poco desarrollada e institucionalizada. En el ámbito anglosajón existen una serie de publicaciones periódicas especializadas⁶ en las que pueden publicarse los resultados de estudios de evaluación y el proceso seguido en los mismos, así como debatir sobre métodos enfoques, filosofía y usos de la evaluación. En realidad, en el campo de la evaluación, las cuestiones referidas a los procesos y a la metodología pueden tener más interés incluso que los propios resultados de los estudios de evaluación, ya que al estar estos centrados en un contexto específico y en un programa o política concreta son menos generalizables o extrapolables que los resultados de las investigaciones. Sin embargo, no cabe duda de que los resultados de las evaluaciones de programas y políticas de un determinado sector pueden ser también de interés para la comunidad científica y profesional de dicho sector (por ejemplo, las políticas de cooperación al desarrollo), y que también pueden tener cabida en las publicaciones y foros especializados de cada uno de los sectores.

Respecto a los efectos de los dos tipos de indagación, se puede decir que la investigación pretende, en general, conseguir aportaciones a la comunidad científica y un reconocimiento por parte de la misma; la evaluación, sin embargo, pretende la utilidad concreta y la utilización de los resultados que produzca. Esta utilización puede ser directa e inmediata, para la toma de decisiones (se utilizan los resultados para tomar decisiones concretas sobre el programa o política evaluada) o más indirecta, difusa o mediata, para el aprendizaje organizativo (se aprende de los resultados y de los propios procesos de evaluación y este aprendizaje general supone una mejora para el programa y la organización o colectivo que lo lleva a cabo).

⁶ *The American Journal of Evaluation* (antes *Evaluation Practice*), *Evaluation Review*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *New Directions for Evaluation*, *Evaluation and Program Planning*, *Evaluation and the Health Professions* y la europea *Evaluation: The International Journal of Theory, Research, and Practice*.

VIII. LAS DIFERENCIAS DE AGENTES (INVESTIGADORES Y EVALUADORES)

Como ya se ha comentado anteriormente, para moverse adecuadamente en los determinantes contextos evaluativos, el *evaluador* requiere de unas habilidades diferentes a las del investigador. Los evaluadores deben ser capaces de manejarse con habilidad en los contextos complejos en los que deben intervenir. Necesitan, desde luego, una buena formación metodológica, al igual que cualquier investigador, aunque ésta debe ser de carácter diferente: el evaluador debe ser un metodólogo “todo terreno”, capaz de dar diferentes respuestas metodológicas a distintas situaciones evaluativas. En nuestra opinión, el buen evaluador no es el especialista en un determinado enfoque, una determinada metodología o en varias técnicas concretas, sino el conocedor de un elenco amplio no sólo de los diferentes enfoques, metodologías y técnicas sino de sus ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades en cada situación y contexto específico. Además de la formación metodológica, el evaluador requiere también de muchas otras habilidades que debe desarrollar de forma competente: análisis de políticas públicas y conocimiento sobre los procesos políticos en general, conocimiento y capacidad de trato con grupos y personas, habilidades de comunicación, etc. Por último, es evidente que un cierto conocimiento del sector en el que desarrolla el programa o política evaluada es también necesario⁷; por ejemplo, saber sobre política de cooperación al desarrollo y sobre fortalecimiento institucional, si sobre eso versan los programas a evaluar. Sin embargo, para el investigador, además de una formación metodológica, la clave es ser experto especialista en el sector en el que se investiga.

Otra diferencia estriba en la mayor atención que necesariamente deben prestar los evaluadores a las cuestiones de tipo ético. Es claro que también la investigación (especialmente más en unos campos que en otros) debe guiarse por unos principios éticos, pero el carácter político de la evaluación, apegada a un contexto específico al que tiene que responder y en la que siempre existen un número de personas y grupos relacionados de diferente forma con el objeto de estudio, hace que la aparición de dilemas éticos en situaciones de evaluación sea más frecuente que en situaciones de investigación. Esta preocupación por las cuestiones éticas ha sido recogida por las asociaciones profesionales y académicas de evaluadores y, en los últimos años, se han desarrollado códigos deontológicos que suponen, no sólo orientaciones para afrontar posibles dilemas éticos, sino también una forma de consolidar e institucionalizar el campo profesional de la evaluación (Bustelo, 1998).

Para terminar, se expone a continuación una tabla en la que se resumen las principales características de la investigación y la evaluación según cada uno de los criterios discutidos.

⁷ Sobre este particular hay cierta polémica en la comunidad científica de los evaluadores. La posición de las asociaciones profesionales de evaluadores es, lógicamente, darle prioridad al especialista en evaluación por encima del experto en la política o programa a evaluar. Lo que también es lógico y, de hecho ocurre, es que los evaluadores se suelen especializar en uno o dos sectores de política o incluso llegan a la especialización de la evaluación de programas posteriormente a su especialización en un sector determinado. Sin embargo, desde las asociaciones profesionales, que tiene como principal objetivo el desarrollo disciplinario de la evaluación, es lógico también que incluso se haya llegado a proponer la no conveniencia de que el evaluador profesional se “anquilese” en un único sector o tipo de programas. En nuestra opinión siempre cabe una solución, asegurando que en los equipos de evaluación siempre haya al menos un especialista en evaluación y un especialista en el sector o política a evaluar.

TABLA RESUMEN: DIFERENCIAS ENTRE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

| CRITERIO | INVESTIGACIÓN | EVALUACIÓN |
|---------------------------------------|---|---|
| NATURALEZA/ CONCEPTO | <p>Es un tipo de indagación disciplinada que se lleva a cabo para resolver algún problema de forma que se consiga entendimiento o se facilite la acción</p> <p>Modo de indagación académico</p> | <p>Es un tipo de investigación disciplinada que se lleva a cabo para determinar el valor (mérito y/o valía) del objeto evaluado (programa, proyecto, servicio o política) con el fin de mejorarlo, rendir cuentas y/o ilustrar acciones futuras</p> <p>Modo de indagación práctico</p> |
| FINALIDAD Y CONDICIONANTES | <p>Puede ser básica o aplicada</p> <p>Construcción de conocimiento</p> <p>Debe ser una contribución relevante para la comunidad científica</p> <p>Trasciende temporalmente</p> | <p>Siempre es aplicada</p> <p>Mejora de los programas Rendimiento de cuentas Ilustración de acciones futuras</p> <p>UTILIDAD</p> <p>Debe tener capacidad de respuesta ante y cierta lealtad hacia los responsables de los programas</p> <p>Debe ser oportuna en el tiempo TEMPORALIDAD AJUSTADA</p> |
| CONTEXTO | <p>Escenario de investigación (lo prioritario es la investigación)</p> <p>El contexto es un factor más a tener en cuenta (no necesariamente determinante)</p> <p>Carácter más técnico</p> | <p>Escenario de acción (lo prioritario es el programa evaluado y no su evaluación)</p> <p>El contexto es determinante. La evaluación es dependiente del contexto y tiene por objetivo la respuesta a dicho contexto específico</p> <p>Carácter marcadamente político</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>OBJETO</p> | <p>Referido a problemas (QUÉ se aborda) Se interesa por la evolución de un problema en abstracto</p> <p>Se puede centrar en algunos aspectos concretos</p> | <p>Referido a las intervenciones para abordar dichos problemas (CÓMO se aborda) Se interesa por la evolución de un problema a consecuencia de la intervención en el mismo</p> <p>Tiende a considerar la intervención de forma global</p> |
| <p>MÉTODO</p> | <p>Referido la selección, recopilación y análisis de la información</p> | <p>Referido al diagnóstico de la situación evaluativa, la elección del tipo de evaluación, a la definición de los criterios de evaluación, a la recopilación y análisis de información, a la valoración y emisión de juicios a la luz de los criterios de evaluación, al establecimiento de recomendaciones y a la comunicación de los resultados para conseguir una mayor utilidad/utilización de la evaluación</p> |
| <p>DESTINATARIOS</p> | <p>Grupos abstractos Comunidad científica</p> <p>De forma secundaria, comunidad de política o programa</p> | <p>Grupos y personas concretas Cliente, patrocinadores Responsables, profesionales Implicados (<i>stakeholders</i>): agentes, beneficiarios y víctimas del programa evaluado</p> <p>De forma secundaria, comunidad científica</p> |
| <p>RESULTADOS: PRODUCTOS Y EFECTOS ESPERADOS</p> | <p>Publicación de resultados</p> <p>Aportación a y reconocimiento de la comunidad científica</p> | <p>Recomendaciones para la acción Informes normalmente no publicados Comunicación y difusión activa de los resultados a los interesados</p> <p>Utilidad y utilización de los resultados y los procesos de evaluación</p> |

| | | |
|---|--|---|
| AGENTES (investigadores y evaluadores) | Capacidad investigadora: Conocimientos básicos sobre metodología de la investigación Necesario conocimiento previo y exhaustivo del sector | Conocimientos metodológicos amplios y de sus posibilidades de aplicación Conocimiento del sector (puede desarrollarse a lo largo del proceso) Otras habilidades necesarias: análisis de políticas públicas y conocimiento de los procesos políticos, conocimiento y capacidad de trato con personas y grupos, habilidades de comunicación |
|---|--|---|

IX. CONCLUSIONES

Como se ha visto hasta ahora, las diferencias entre investigación y evaluación son de tales dimensiones, que deben reflejarse no sólo en la práctica de la evaluación sino también en la teoría. Los manuales de evaluación, por ejemplo, deberían dejar de hablar de diseños de evaluación como diseños de investigación social, y concentrar sus esfuerzos en las características metodológicas específicas de la evaluación. Otra cuestión pendiente es, en nuestra opinión, la necesidad de una mayor elaboración, tanto desde el punto de vista práctico como del teórico, sobre la valoración y la emisión sistemática de juicios como parte del análisis y la metodología de evaluación. También creemos que se debe seguir insistiendo en la forma de incluir, de forma sistemática y cómo quehacer específico de los procesos evaluativos, el contexto del programa o política evaluada como marco de referencia del que arranca y al cual responde la evaluación, manteniendo el rigor de la actividad evaluativa.

Por otro lado, la distinción de la evaluación respecto a otros tipos de análisis e investigación ayuda a reforzar su identidad como actividad científica diferenciada. De esta manera, resulta crucial separar y diferenciar los dos tipos de actividad, sobre todo en el terreno de las políticas públicas. Ambas actividades, investigación y evaluación, son necesarias y complementarias y, por lo tanto, no conviene que restemos a una con la otra. Por ejemplo, en el terreno de las políticas de cooperación al desarrollo es necesario que se siga investigando sobre las desigualdades norte-sur y sobre los índices de desarrollo en los diferentes países y territorio. Incluso es interesante que, con objetivos de análisis e investigación, se realicen estudios comparativos sobre las políticas de cooperación al desarrollo entre diferentes países. Pero también es absolutamente necesario que cada país evalúe su política de cooperación al desarrollo y los diferentes programas e intervenciones que lleva a cabo con fines de mejora y rendimiento de cuentas. En definitiva, no sólo el hecho de que se dé un alto grado de actividad en uno de los modos de indagación no significa que deba haber baja actividad en el otro, sino que tanto la investigación como la evaluación se ven claramente beneficiadas por una existencia mutua.

De esta manera, se debe señalar la importancia de la investigación para ofrecer un marco conceptual que sirva para la realización de evaluaciones. La evaluación de políticas innovadoras en las que existe poca base teórica sobre qué es posible esperar de una determinada intervención (por ejemplo, las políticas de igualdad de género) suele ser más compleja que la evaluación de programas en torno a los cuales se han realizado múltiples investigaciones (por ejemplo, programas de asistencia a

drogodependientes). De igual manera, la existencia de programas sistemáticamente evaluados ayuda a conceptualizar y definir problemas y llama la atención sobre campos de estudio en los que existe una necesidad de investigación.

Finalmente, se quiere apuntar otro terreno en el que, en nuestro parecer, ambos tipos de indagación pueden interactuar de forma fructífera; se trata de la investigación cuyo objeto de estudio son los procesos de evaluación (investigación evaluativa o sobre evaluación), como por ejemplo la realización de metaevaluaciones (evaluaciones de procesos de evaluación), investigación sobre la utilización de la evaluación por parte de los poderes públicos, sobre la institucionalización y el desarrollo de la función de evaluación en las diferentes instituciones, análisis de las políticas de evaluación en los diferentes países, etc. Este tipo de investigación, que corresponde a la perspectiva más descriptiva del análisis de políticas públicas, está todavía poco desarrollada. Su práctica generalizada, sin embargo, contribuiría de forma importante al desarrollo, consolidación e institucionalización de la evaluación de programas no sólo como función normalizada en los sistemas político administrativos, sino también como actividad científica diferenciada.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA, Francisco. 1991. *Metodología de la evaluación de programas*. Vol. 2, *Cuadernos de Investigaciones Sociológicas*. Madrid: CIS.

BUSTELO, María. 1998. Deontología de la evaluación: el modelo de los códigos éticos anglosajones. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* 11-12 (Enero-Agosto 1998):141-156.

CHELIMSKY, Eleanor 1997. The Political Environment of Evaluation and What It Means for the Development of the Field. In *Evaluation for the 21st Century*, edited by E. Chelimsky and W. R. Shadish. Thousand Oaks: Sage.

CHELIMSKY, E. 1998. The role of Experience in Formulating Theories of Evaluation Practice. *American Journal of Evaluation* 19 (1):35-55.

CORDRAY, D.S., and M.W. Lipsey. 1987. Evaluation Studies for 1986: Program Evaluation and Program Research. *Evaluation Studies Review Annual* 11 (1986):17-44.

GUBA, E. 1990. *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.

GUBA, E., and Y. Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

JOINTCOMMITTEE, AND ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. 1994. *The Program Evaluation Standards. 2nd ed. How to Assess Evaluations of Educational Programs. 2ª Edición ed.* Thousand Oaks: Sage.

LINCOLN, Y., and E. Guba. 1986. Research, Evaluation, and Policy Analysis: Heuristics for Disciplined Inquiry. *Policy Studies Review* 5 (February 86) (3): 546-565.

PALUMBO, D.J., ed. 1987. *The Politics of Program Evaluation*. Newbury Park: Sage.

PATTON, M.Q. 1997. *Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text. 3rd. ed.* Thousand Oaks: Sage.

ROSSI, P.H. & Freeman H.E. 1989. *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. Traducción de la 2ªed. en inglés ed. México: Trillas.

STUFFLEBEAM, D., and A. Shinkfield. 1987. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Original 1985 ed. Madrid: Paidós/MEC.

TORRES, R., H. Preskill, and M. Piontek. 1996. *Evaluation Strategies for Communicating and Reporting*. Thousand Oaks: Sage.

WEISS, Carol H. 1975. *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.

WEISS, C.H. 1987. Where Politics and Evaluation Research Meet. In *The Politics of Program Evaluation*, edited by D. J. Palumbo. Newbury Park: Sage.

WEISS, Carol H. 1998. *Evaluation. Methods for Studying Programas and Políticas. Second Edition*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.