

Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de animación sociocultural*

POR

*ÁNGEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
JUAN SÁEZ CARRERAS*

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es conducir en estas páginas algunas de las debilidades y limitaciones que presenta el modelo tecnológico de evaluación aplicado a los programas de A.S.C. El estado actual de la investigación evaluativa presenta un buen número de estudios —cuyos hitos más reconocidos se localizan en el ámbito americano— que permiten, actualmente, la posibilidad de reconsideraciones sobre el problema de la evaluación. A su vez, la determinación de centrar las consideraciones sobre evaluación en el contexto de la A. S. C. nos parece muy oportuna habida cuenta de que carecemos de experiencia evaluadora en este terreno: toda una gama muy diversa de dificultades políticas, institucionales, económicas, educativas... han condenado la mayoría de programas de A.S.C. a ser simples proyectos, logrando superar su primera etapa de intervención como máximo o, en cualquier caso, convertirse en actividades fragmentadas a realizar sin orden ni concierto.

* Animación Socio-Cultural, en adelante A.S.C.

II. PRESUPUESTOS

Tal propósito se enmarca dentro de los siguientes supuestos:

- 1.º Aunque se admita, generalmente, que la evaluación consiste en una apreciación o un juicio en cuanto a la calidad o el valor de un «objeto» (NEVO, 1983: 118) es evidente que bajo tal definición subyacen, hoy, diversas concepciones de evaluación en muchos casos divergentes cuando no radicalmente opuestas. Esto es, y al decir de PAQUAI (1985: 3), «el objeto de la evaluación en educación se ha ampliado». Centrada en sus inicios sobre el *aprendizaje* de los alumnos (valoración de la calidad de los productos de la instrucción...) y la *formación de los enseñantes*, la evaluación educativa pasa a focalizarse sobre programas, proyectos, métodos, de enseñanza, material didáctico... (NEVO, 1983: 120) de modo tal que se va creando un «nuevo sector de investigación pedagógica» (LANDS-HEERE, 1982: 52-62) a medida que aumenta el número de especialistas que deciden agruparse, por esta cuestión, en asociaciones científicas (PAQUAI, 1985: 4).
- 2.º La extensión del objeto de la evaluación y el desarrollo en profundidad de investigaciones al respecto ha enriquecido las posibilidades de analizar y enfocar la tarea de evaluar. La revisión de la literatura internacional permite identificar diversas *definiciones* de evaluación (STUFFLEBEAM, 1971: 15 y ss.), así como diferentes *modelos* (HOUSE, 1978: 2 y ss.) y *plataformas* desde las que concebir la actividad evaluadora (PAULSTON, 1980; GUBA, 1978; KEMMIS, COLE Y SOGGET, 1985). A título de ejemplo recogemos (ver apéndice) el esquema de HOUSE (1978) acerca de los principales «supuestos subyacentes» en algunos enfoques actuales de la evaluación educativa. En cualquier caso, nuestra perspectiva considera que pueden sistematizarse, a grandes rasgos y según presupuestos comunes, tres plataformas u orientaciones paradigmáticas en evaluación: la tecnológica y científica, la interpretativa o etnográfica y la crítica o política. Ya hemos dedicado alguna atención a caracterizar cada una de estas plataformas (SÁEZ, 1986; SÁEZ, 1987) y en el apartado siguiente destacaremos algunas en relación con la problemática evaluativa. Estos tres enfoques invaden el campo de las Ciencias Sociales (HABERMAS, 1984; BERSTEIN, 1978) y, particularmente, el de las Ciencias de la Educación (GIROUX, 1980; POPKEWITZ, 1984).

En el contexto más específico de la evaluación educativa el esquema que proponemos coincide en gran medida con los enfoques propuestos por PAQUAI (el enfoque tecnológico, antropológico cultural y político respectivamente) (1985: 15-19) y mucho más explícitamente con el de KEMMIS, COLE y SOGGET (1985: 12 y ss.). De estos últimos esquematizo la concepción que los representantes de cada enfoque tienen de la evaluación.

<i>Enfoque TECNOLÓGICO</i>	<i>Enfoque ETNOGRÁFICO</i>	<i>Enfoque SOCIO-CRÍTICO</i>
Pruebas para comprobar la adquisición de lo que se sabe, el dominio de destrezas y el conocimiento proposicional. Evaluación objetiva.	Evaluación descriptiva. Trabajo proyectivo, medios informales de evaluación; el profesor busca una prueba de la maduración (crecimiento) individual en la estructura socio-cultural. Evaluación subjetiva.	Evaluación negociada, evaluación conjunta de los participantes; el coordinador y los participantes elaboran instrumentos que permitan captar la complejidad de la realidad. Evaluación dialéctica.

- 3.º De acuerdo con estos presupuestos anteriores no puede soslayarse otra consideración: y es que toda evaluación debe tener, explícita o implícitamente, el *referente teórico y paradigmático* desde el cual poder tener una comprensión más adecuada del «objeto» que se evalúa y de las diversas dimensiones (teorías, métodos, fines...) con las que éste se relaciona. De esta manera pueden evitarse groseras confusiones y preocupantes ambigüedades. Esto obliga por ejemplo, y en relación al caso que nos ocupa, a explicitar el concepto de A.S.C. que se defiende en el desarrollo de programas de intervención. Detengámonos un momento en el texto de ANDER-EGG (1985 como modelo de lo que acabamos de afirmar.

Para ANDER-EGG la A.S.C. no es una técnica, ni una práctica, ni una praxis científica. Es una *tecnología social*; entendiendo por tal «el uso y la aplicación del conocimiento científico articulado con técnicas y prácticas que tienen por objetivo la transformación de la realidad social buscando resultados específicos y metas preestablecidas» (1985: 176). Aunque se fundamenta en la ciencia no es una ciencia, «es una práctica social con fundamento científico: por

lo tanto es lo que se denomina praxis social» (pág. 176). La A.S.C. es una tecnología y, por ende, tiene un «carácter instrumental» (pág. 177) lo que explica, en gran medida, el que «no tenga» un cuerpo teórico propio (pág. 174).

La breve pero clarísima definición de ANDER-EGG merece un análisis en el que, lamentablemente, no podemos extendernos. Unas sintéticas líneas intentarán cumplir nuestro objetivo.

En primer lugar no puede identificarse práctica social con praxis científica. La primera pertenece al mundo de lo particular y cotidiano, la segunda es de lo universal y generalizable. Tal confusión hipoteca la concepción que ANDER-EGG tiene de la A.S.C. ya que al concebir ésta como tecnología la reduce a un puro instrumento que reclama, para ser evaluado, otro instrumento de la misma índole: *una evaluación de tipo positivista*. En este caso la práctica concebida implícitamente por ANDER-EGG es una práctica artificial que supone «la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos» (GIROUX 1986). La consideración de la A.S.C. como tecnología social se mueve dentro de los presupuestos del primer enfoque antes presentado y se configura precisamente por ese «recorte» que se le hace a la realidad, a la dinámica social cotidiana, para extraer de ella sus posibilidades científicas y tecnológicas. A la base, siempre subyacente y pocas veces declarada explícitamente, una concepción de los fenómenos sociales y educativos como fenómenos naturales que pueden ser estudiados científica y objetivamente (APPLE, 1986).

En segundo lugar, y en este sentido la concepción de ANDER-EGG es mucho más problemática, una consideración de la A.S.C. con este fuerte acento instrumental supone la justificación de la acción tecnológica encaminada a modificar la práctica educativa. Pero esta modificación se realiza no *desde* la misma práctica sino *sobre* ella. El enfoque tecnológico es un enfoque externo a la práctica que reclama la intervención del «experto» preparado científicamente para actuar. Ahora bien, ¿cómo puede conjugarse esta concepción con aquella definición que, a juicio de ANDER-EGG, exige para la A.S.C. el estar «basada en una pedagogía participativa»? (1985: 177). Esta es una contradicción difícil de resolver y el resto del texto del teórico argentino es una puesta en cuestión de los puntos de partida de la primera. Si en la A.S.C. el grupo se convierte en «agente activo de su propia promoción» (1985: 177) la A.S.C., como práctica social y educativa que es, se enmarcaría más bien dentro del segundo o tercer enfoque apuntado más arriba. Para nosotros, la A.S.C. encuentra su legitimidad y sentido, fundamentalmente, dentro de las coordenadas del enfoque o paradigma crítico o sociocrítico. LÓPEZ DE CEBALLOS (1987) se ha percatado

claramente cuando defiende un tipo de animación titulada *dialógica* (1987: 15). En la misma plataforma crítica y política se encuentra CHEWREUSE (1979), LORY (1975), BACHMAN Y SIMONIN (1981), entre otros, sin olvidar el espléndido «readings» coordinado por BERTOLINI y FARNE (1985) titulado *Territorio e intervento culturale* decididamente situado en una «perspectiva política y pedagógica de la animación».

III. CRÍTICA DEL MODELO TECNOLÓGICO DE EVALUACIÓN

1. El debate en evaluación

Un repaso a la literatura internacional pone de manifiesto que el modelo tecnológico en educación, en todas sus dimensiones, ha ido perdiendo adeptos, progresivamente, entre otras razones debido a que el mundo de la práctica reclama toma de decisiones apoyadas no sólo en información científica y técnica sino también en visiones más comprensivas y críticas de la misma (HABERMAS, 1984). El surgimiento de orientaciones distintas, en muchos casos alternativas, ha enriquecido el campo de la evaluación, tal y como afirma PAULSTON, quien ha examinado la aparición de enfoques subjetivos y críticos. Así sostiene:

« que quienes toman las decisiones, planifican y evalúan la educación deben ser conscientes del rango completo de las perspectivas ideológicas y metodológicas para la evaluación, si su objetivo es realizar opciones inteligentes y bien informadas. También se discute la necesidad de identificar y aclarar los valores, y de desarrollar modelos y enfoques comparativos y dialécticos» (1979, 1980: 111 y 112).

Si el primer enfoque evaluativo, el positivista, objetivista o tecnológico, tiene su apoyo metodológico en la tradición desarrollada por COMTE y DURKHEIM y domina la escena teórica hasta bien entrada la década de los setenta, el enfoque comprensivo comenzará a demostrar sus beneficiencias a lo largo de los años sesenta y será durante los setenta y ochenta cuando comienza a representar una alternativa seria para los defensores del anterior. Con una orientación metodológica totalmente distinta los evaluadores comprensivos y fenomenológicos siguen la tradición weberiana más inclinada al entendimiento de los fenómenos y de la realidad (GUBA Y LINCOLN, 1981): para éstos la evaluación no es un

proceso racional, positivo y mensurable, puesto que la educación, como la animación y cualquier otra práctica social no es fragmentable ni objetiva. Por el contrario, está plagada de valores y subjetividades. En la evaluación predominan las preferencias individuales (LUNDGREN, 1978; MCGINN, 1979) y los compromisos en los que los evaluadores reflejan sus intereses teóricos y personales, sus percepciones de la problemática educativa y el modo de solucionarla (LATHER, 1986).

Acendrado el debate presentó estas orientaciones como exhaustivas obviando sus potencialidades complementarias (KARABEL y HALSEY, 1977) y polarizando sus diversas dimensiones. GUBA (1978) creyó positivo sistematizar las divergencias para poder detectar, en la virtualidad didáctica, sus evidentes diferencias.

- Base filosófica (positivismo lógico vs fenomenología).
- paradigma investigador (experimentalista vs etnográfico).
- propósito (verificación vs descubrimiento).
- escenario (laboratorio vs naturaleza social).
- contexto (sin relación vs relevante)...

Por los mismos años en que vuelven a surgir con fuerza teorías y enfoques pretendidamente desaparecidos (fenomenología, hermenéutica, interaccionismo simbólico...), también se van configurando las líneas y supuestos del tercer enfoque en liza, la teoría crítica, que encuentra en la Escuela de Frankfurt su primer impulsor y en la figura de HABERMAS su representante actual más decidido. La crítica al cientificismo en las Ciencias Sociales, la irrelevancia de éstas en la solución de problemas humanos, la crítica al dogmatismo y al academicismo de las instituciones de enseñanza, el surgimiento de movimientos sociales de nuevo cuño (pacifismo, ecología...) que cuestionaban el orden social existente... todos estos factores interaccionados constituían la plataforma desde la que se alzaron las voces (HABERMAS, 1983; APPLE, 1982; GADAMER, 1977) más cualificadas propugnando nuevas formas de entender y tratar la realidad educativa y social: interpretativos y críticos se han sentido próximos en todos estos aspectos antes señalados aunque los críticos comiencen a separarse de los hermeneutas y fenomenólogos en el excesivo énfasis que estos prestaban a lo individual con deterioro de lo social como fundamento de explicación de situaciones de conflicto y desigualdad (LEVIN, 1975; RACTCLIFE, 1978; PAULSTON, 1979). En los momentos de más tensión el verdadero debate en evaluación se dio entre los representantes del paradigma tecnológico o liberal y los del paradigma crítico o de conflicto.

«La evaluación liberal usa la racionalidad tecnológica para evaluar el comportamiento humano en diversos contextos a nivel de proyecto. La evaluación desde la perspectiva del modelo crítico conflictivo supone que no hay consenso, que existe la lucha de clases o de grupos por el poder y los privilegios, y que la necesidad de explicar los resultados y el impacto de los intentos de reforma es una consecuencia del conflicto ideológico y de grupos en sociedades desiguales» (KANDEL, 1979; PAULSTON, 1980).

Uno y otro tipo de enfoque focalizan su atención en aspectos muy dispares. El estándar fundamental para la evaluación, desde la perspectiva del conflicto, es la equidad y la justicia social (HOUSE, 1978). La evaluación liberal, en cambio, busca fomentar la eficiencia usando la racionalidad tecnológica y medidas tales como el análisis de costo-beneficio y de costo-efectividad.

El debate, aún manteniéndose, ha ido relajando posturas con tendencia, actualmente, a la integración de las mismas. La adopción de técnicas cuantitativas y cualitativas se va admitiendo, progresivamente, por los evaluadores de distinto signo aún cuando persistan las diferencias. La concurrencia de los diversos enfoques permitiría el uso alternativo de los mismos, en sus diversas teorías, métodos, diseños... lo que favorecerá un producto de evaluación más variado, profundo y útil (DI CONSTANZO, 1979; PAQUAI 1985). Aunque incipiente éste es un proceso, al parecer, irrecusable.

2. Limitaciones del modelo tecnológico en evaluación

En cualquier caso no es difícil detectar una frecuente tendencia al uso exclusivo del modelo tecnológico en evaluación. Por costumbre, facilidad, intereses de cuerpo, ideología, por falta de formación en otros enfoques... el hecho es que aún predomina el enfoque tecnológico en el contexto de las Ciencias de la Educación en sus diversas áreas y parcelas de trabajo y profundización. Pero el debate ha ido poniendo en evidencia las lagunas y carencias del modelo incapaz de dar respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean con su utilización (PAQUETTE, 1980; HUBERMAN y MILES, 1982). Las líneas que siguen recogen algunas de estas limitaciones ejemplo evidente de la insuficiencia de esta orientación en la tarea de evaluación de programas de intervención socio-cultural.

1.º Imposibilidad de explicitar la ideología en que se apoya

Con la industrialización la educación ha sido separada del contexto de la ideología para obtener otra legitimidad, sea la de la ciencia o de la tecnología. Desde entonces, el criterio que ha permitido juzgar la intervención pedagógica ha ido deslizándose hacia una posición más pragmática (en busca de la eficiencia) cuya demostración reclama la lógica científica, «forma laica de legitimación del siglo XX» (VAN DER MAREN, 1986: 74). El modelo de evaluación acaba encontrando su fundamento sobre las prácticas llamadas *experimentales* tales como las que han sido desarrolladas por la medicina y la agronomía y que encuentra su defensor más definitivo en el trabajo de CAMPBELL y STANLEY (1963), convertido en poco tiempo, en la «nueva biblia metodológica de las ciencias humanas» (HUBERMAN, 1983). Con estos presupuestos muchos científicos, profesores, académicos y planificadores en educación encontraban justificación para resistirse a la valoración. Así, bajo la pretensión de que el uso del método científico en las ciencias sociales anula las influencias subjetivas y se produce conocimiento objetivo, no es difícil detectar la reacción de los que se sienten molestos por los críticos del cientifismo:

- Enmascaramiento de la inclinación ideológica bajo la utilización de un aparato terminológico escapista y aparentemente neutral que presenta como científico y eficiente lo que está plagado de valores y subjetividades. (POPKEWITZ, 1984).
- Identificación del concepto de ideología con sistemas de valor «desviados» tales como el fascismo, comunismo, anarquismo... En este sentido los americanos superaron en ingenuidad a los europeos aunque éstos tampoco consiguieran superar la trampa (PAULSTON, 1976): una noción tan antinorteamericana como la de ideología no podía ser asimilada a términos como liberalismo, democracia, conservadurismo... ya que éstos ¡no son ideología!

En el contexto de la evaluación hacer explícita una o varias ideologías es poder responder a preguntas como: ¿qué es una evaluación?, ¿para qué sirve una evaluación?, ¿a quién beneficia?, ¿por qué razones?, ¿cuáles son las necesidades críticas para evaluar un programa de A.S.C.?; ¿cuáles son las estrategias de evaluación más apropiadas para valorar un programa de intervención socio-cultural?...

Los finales del setenta y el resto de los ochenta demostraban que «el conocimiento libre de interés es lógicamente imposible» (REINHARZ, 1985) y que la «construcción y desarrollo de las ciencias sociales debe estar basada en ideologías explícitas» (HESSE, 1980: 247 y ss.) El pretendido canto acerca del «fin de la ideología» tan esgrimido por profesores, científicos e investigadores «abandonados» en la «rutiniedad burocrática como funcionarios del saber» (GIROUX, 1986) ha pasado a ser sustituido, por más que se evite, por una defensa del conocimiento «comprometido» con el hombre para la consecución de un mundo más justo» (LATHER, 1986).

2.º *La inexistencia de objetos idénticos*

La idea central de evaluar, de modo científico, un programa de A.S.C. implica la idea de experimentación, el modelo más utilizado, desde esta plataforma, en la evaluación de intervenciones (VAN DER MAREN, 1986). El modelo experimental de esta evaluación, tan propio a la perspectiva tecnológica, consiste en «comparar la evolución de dos objetos idénticos» uno de los cuales ha sido sometido a intervención. Ahora bien, ¿existen dos objetos idénticos en el contexto de las prácticas educativas?; ¿y dos medios escolares e institucionales comparables?; ¿se pueden controlar todas las variables del medio?; ¿y las variables inesperadas e incontroladas?; ¿cómo demostrar que la línea de causalidad que se establece entre dos conductas son producto de la asociación de dos variables?

3.º *La inconstancia de los programas de intervención*

La evaluación de planes experimentales implica que la intervención debe ser mantenida *constante* para todos los sujetos que participan en el programa de A.S.C. Ahora bien, eso supondría poder controlar todas las variables del programa desde la metodología utilizada por el profesor hasta la reacción de los alumnos. Pero ¿cómo impedir que el profesor imprima su sello personal independientemente de las prescripciones establecidas en los proyectos de intervención?; y, en el caso de que esto pudiera lograrse ¿cómo lograr que cada profesor mantenga el mismo standard de intervención? En cuanto a los sujetos que reciben el programa, ¿cómo evaluar sus reacciones a la intervención toda vez que la

unión entre la teoría y la práctica no existe en el modelo tecnológico?, ¿puede mantenerse alguna seguridad de que la respuesta y reacciones de los sujetos implicados en el programa de A.S.C. corresponden a la intervención desplegada sobre ellos?; si esto es así, ¿qué es lo que se evalúa entonces? (SLACK, 1983).

4.º *Escape, afortunado, del control*

En el caso de intervenciones duras, respondientes a una propuesta tecnológica que reclama un universo controlable de acuerdo con el modelo fisheriano (COOK y CAMBELL, 1979), la experimentación se agudiza. El tecnólogo que se radicaliza en la defensa de un contexto educativo configurado en un sistema donde se pueden controlar las entradas y salidas (input y output) supone que las situaciones educativas a evaluar pueden desarrollarse en contextos cerrados sobre el que se puede actuar impunemente. Afortunadamente esto no es así, y la evidencia demuestra lo contrario (CARVER, 1978): contra los deseos del tecnólogo cuyas intervenciones, de poder realizarse, podría evocar la construcción del mundo presentado por ORWELL en *1984* o el de SKINNER en su *Walden dos*, contra estos deseos, insistimos, las prácticas educativas se desarrollan en ambientes abiertos, ricos, pleno de subjetividades y significados sociales que escapan a todo control. Los intentos de manipulación que laten, explícita o implícitamente, en las propuestas de intervención tecnológica fisheriana no pueden ir más allá del intento de analizar las variables previstas a priori ya que el cúmulo de datos no previstos que escapan al control, como los efectos secundarios y las resistencias ecológicas, las variables mediadoras y moderadoras, las interacciones imprevistas... desordenan y desproporcionan los objetivos de la racionalidad tecnológica (CROMBACH, 1975; HUBERMAN, 1983). El modelo tecnológico no sólo supone un sujeto «standar» sino también un sujeto *consumidor pasivo* de intervenciones externas a él.

5.º *Los programas no resuelven la educación de los pobres.*

Desde el terreno de los resultados aún son más problemáticos y cuestionables los intentos por desarrollar un enfoque experimental en los programas de Guerra contra Pobreza. HOUSE y MATHINSON (1983) y PAULSTON (1980) han puesto énfasis en este aspecto. Una concepción de la A.S.C. como una práctica

social crítica desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a la mejora social pone en entredicho los resultados de algunos programas de intervención presentados bajo el tamiz de la cientificidad y la experimentación. Las evaluaciones de estos programas de carácter tecnológico puede haber producido mediciones rigurosas pero hicieron poco para ayudar a la educación de los niños pobres (HOUSE y MATHINSON, 1983: 326). En abril de 1973 la Institución Brookings convocó a un congreso de evaluadores para averiguar por qué los intentos experimentales de educación compensatoria habían sido un fracaso. Tres tipos de razones se arguyeron:

- a) Del hecho de que en la variación planeada ninguna ha resultado significativamente superior a las otras pone en entredicho la relativa efectividad de los métodos para mejorar la educación de los niños pobres (RIULIN y TIMPANI, 1975: 8).
- b) La causa del fracaso de los programas se debe a que no estaban bien formulados los objetivos del programa, a que se necesitaba más tiempo y sobre todo era preciso un diseño estadístico más limpio (RIULIN y TIMPANI 1975: 19). Esta fue la argumentación de los expertos en evaluación respondiendo a la acusación.
- c) Otros, por el contrario señalaron que los criterios experimentales de acción educativa y de evaluación de los efectos de ésta tienen limitada relevancia política. Las preocupaciones sociales no son estables y los experimentos sufren cambios durante su desarrollo. La ineficacia de la perspectiva tecnológica era evidente, en este sentido, para CHECKLAND (1972). También este enfoque se presentó como incompleto en tanto que suponía la existencia de un sólo agente, los expertos, en la toma de decisiones que requiere información, e ignoraba el papel de los maestros, administradores, padres, niños y otros participantes en el programa (PAULSTON, 1980).

IV. PARA UNA PROFUNDIZACIÓN SOBRE EL TEMA DE LA EVALUACIÓN

No son éstas las únicas debilidades y limitaciones del modelo o enfoque tecnológico de la evaluación. Si quiere adentrarse en esta tarea remitimos a los trabajos de CRONBACH (1975), VAN DER MAREN (1977, 1986), CARVER

(1978), GUBA (1978), PAQUETTE, HEIN y PATTON (1980), HUBERMAN (1983), HOUSE Y MATHISON (1983), PAQUAI (1985), KEMMIS, COLE y SOGGET (1985)... Sólo hemos recogido algunas de las que, a nuestro juicio, nos parecían más relevantes. En las últimas páginas pretendemos destacar algunas *líneas directrices* que sirvan como hilo conductor para el debate y la profundización en el problema de la evaluación.

- 1.^a Nuestra propuesta de evaluación de programas de A.S.C. se dirige hacia un enfoque hermenéutico-crítico que asuma el compromiso con la mejora sucesiva de los mismos en los centros donde se desarrolle, proponiendo un marco democrático y participativo que facilite el intercambio de conocimientos entre evaluadores implicados, animadores, profesores, sujetos en animación y otros agentes y servicios de apoyo constituidos por el mismo programa.
- 2.^a Con ello pretendemos decir que nuestra orientación del modelo de evaluación de programas de A.S.C. se aleja sensiblemente del modelo aquí cuestionado. Como afirma PATTON (1980), la perspectiva cualitativa de la evaluación se ha desarrollado de la mano de STAKE y EASLEY (1978), CARDINET (1979), PAQUETTE (1980), GUBA y LINCOLN (1981), VAN MAANEN (1983)... debido a que las cuestiones planteadas por la evaluación de tipo experimental no han podido ser respondidas desde metodologías cuantitativas y objetivas.

Distantes, pues, de un modelo de evaluación riguroso, rígido y academicista, concebimos la evaluación como una práctica imposible de aislar de todo el programa de intervención presentando un carácter fuertemente formativo. Desde esta plataforma conceptual abierta y flexible que busca las posibilidades de realización en el contexto en donde se desarrolla el programa (no es instancias supra-contextos como exigen los planteamientos científicos) y en base a las exigencias impuestas por la naturaleza del programa de A.S.C. que se trate, la evaluación implica el análisis *de*:

- el conjunto de los *componentes* del programa (objetivos, contenidos, recursos, estrategias, profesor...) (CARDINET, 1979).
- las distintas *fases de construcción* y desarrollo del programa (diseño, diseminación, adopción, implementación...) (PAQUAI, 1985).
- las correspondientes *estructuras organizativas* de apoyo y asistencia a un programa.

3.^a Este modelo debe explicitar la/s ideología/s sobre la/s que se asienta el programa de evaluación de modo que puedan declararse las bases teóricas en las que se fundamenta (HOUSE, 1978). La cuestión es: ¿por qué no se explicitan las ideologías en el discurso social y pedagógico?

Especificación supuestos significa reconocer la influencia de los valores personales y sociales sobre la evaluación de programas de A.S.C. lo que, a su vez, supone aclarar las posiciones de valor que dictan los objetivos, las estrategias y los métodos que han de ser considerados como los más deseables en cualquier evaluación (MYRDAL, 1978). Pero además este modelo de evaluación acaba trascendiendo la mera instrumentación de técnicas para recoger datos sobre el programa al tiempo que se enraiza en criterios y principios que avalen su potencial no ya para medir sino fundamentalmente para valorar y emitir juicios, para comprender, para deliberar sobre alternativas de mejora en un contexto que propicie el aprendizaje de los sujetos y su emancipación. De este modo podrá superarse, también, esa «liturgia» evaluadora administrativa, fuertemente sumativa y burocrática, realizada a distancia y por personal técnico extraño al programa.

4.^a La evaluación de programas de A.S.C. debe intentar cumplir los siguientes propósitos:

- a) Contribuir al desarrollo de la teoría como de la práctica de la A.S.C.
- b) Ofrecer un conocimiento longitudinal y sucesivo de las diversas etapas del programa, dando información de lo que está sucediendo en él, como se está llevando a la práctica... En suma, se trata de ofrecer una visión comprensiva y esclarecedora del programa.
- c) Conseguir un tipo de datos referidos a las distintas *metas* del programa (logros teóricos, sociales...), a los *sujetos* implicados (animadores, centro, servicios de apoyo...), a los *materiales*, a los *procesos* de coordinación y apoyo... Estos datos han de ser utilizados para valorar, apreciar, analizar y criticar la práctica y la extensión del programa.
- d) Todo ello ha de servir como base para la elaboración de propuestas sucesivas encaminadas a la mejora del programa.

5.^a La evaluación debiera hacerse de forma sistemática e institucionalmente amparada, a nivel regional o local. Lo que permitiría una *evaluación participativa* (PAQUETTE, 1980) y abierta, democrática, en donde desde el diseño de la evaluación hasta las condiciones, circunstancias y tiempos de su aplicación (e igualmente el estudio de los datos, su interpretación y

valoración) han de ser consultados y negociados con los profesores y centros de A.S.C. Esta misma apertura facilitará la utilización de diferentes técnicas de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, análisis documental, grabaciones de prácticas, pruebas referidas a logros de aprendizaje de los alumnos...) que han de sufrir tanto la triangulación de métodos como la triangulación de perspectivas: profesores de apoyo, tutores, animadores, alumnos, centros, padres, administradores...

Estas y otras muchas consideraciones deben estar presentes a la hora de poner en marcha con seriedad y rigor un programa de A.S.C. que debe ser evaluado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abt, C.: *The evaluation of Social Programs*. Beverly Hills, Sage Publications, 1977.
- Ander-Egg, E.: «Práctica de la animación sociocultural», en VARIOS *Fundamentos de la Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid, 1985.
- Apple, W.A.: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986.
- Bachman, C. y Simonin, J.: *Changer au quotidien*, Edit. Etudes Vivantes, París, 1981.
- Bertolini, P. y Farne, R.: *Territorio e intervento culturale*, Cappelli Editore, Bologna, 1985.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C.: «Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching», en N.L. GAGE. *Handbook of research and teaching*, Chicago: Rand McNally, 1963.
- Cardinet, J.: «L'élargissement de l'évaluation», *Education et Recherche*, 1, 1979; pp. 15-53.
- Carver, R. P.: «The case against statistical significance testing», en *Harvard Educational Review*, n.º 48, 1978; pp. 378-399.
- Checkland, P.B.: «Towards a systems based methodology for real-world problem solving», *Journal of Systems Engineering*, n.º 3, 1972; pp. 87-116.
- Chevreuse, C.: *Pratiques inventives du travail social*, Les Editions Ouvrières, Paris, 1985.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T.: *Quasi experimentation: Design and analysis issues for field settings*, Chicago: Rand McNally, 1979.
- Cronbach, L. J.: «Beyond the two disciplines of scientific psychology», *American Psychologist*, n.º 30, 1975; pp. 116-127.
- Di Costanzo, J. L. y Paulston, R. G.: «Implications of an Alternative Social-Reform Paradigm for Educational Evaluation», *International and Development Education Program*, University of Pittsburgh, 1979.
- Gadamer, H. G.: *Verdad y Método*, Edit. Sígueme, Madrid, 1977.
- Giroux, H.: *Education mader siège*, Routledge y Kegan, London, 1985.
- Guba, E. G.: *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*, Los Angeles, UCLA, Center for the Study of Evaluation, 1978.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S.: *Effective Evaluation*, San Francisco, C. A.; Jossey Bass, 1981.
- Habermas, J.: *Ciencia y técnica como ideología*, Edit. Tecnos, Madrid, 1984.
- *Conocimiento e interés*, Edit. Taurus, Madrid, 1983.
- Hesse, M.: *Revolution and reconstruction in the philosophy of Science*, Indiana University Press, Bloomington, 1980.
- House, E. R.: «Assumptions Underlying Evaluation Models», *Educational Researcher*, vol. 7, n.º 3, 1978.
- House, E. y Mathison, S.: «Educational Intervention», En E. Seidman *Handbook of Social Intervention*, Sage Publications, Beverly Hills, 1983.
- Huberman, A. M. y Miles, M.: *Innovation up close*, Andover: Network, 1982.
- Huberman, A. M.: *S'évaluer pour s'illusionner?*, Nuechattel: Cahiers du Groupe des Chercheurs romands de la Société Suisse pour la recherche en éducation, 1983.
- Karabel, J. y Halsey, A. H.: *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 1977.
- Kemmis, Cole y Sogget, J.: *Orientations to curriculum and transition*, Victoria Institut of Secondary Education, 1985.
- Lather, P.: «Research as praxis», *Harvard Educational Review*, vol. 56(3), August 1986, pp. 257-277.

- Levin, H. M.: «Education, Life Chances and the Courts: The Role of Social Science Evidence», *Law and Contemporary Problems*, n.º 39, 1975.
- López de Ceballos, P.: *Ámbitos de la Animación Socio-Cultural*, Jornadas de Formación de Animadores Socioculturales, Madrid, 1987.
- Lory, B.: *La politique de l'action Sociales*, Edit. Privat, Toulouse, 1975.
- Lundgren, V. P.: «Using Evaluation to Monitor Educational Change», *New Directions in Program Evaluation*, n.º 3, 1978.
- McGinn, N.: Educational Planning as Political Process, *Comparative Education Review*, vol. 23 (2), Junio 1979.
- Myrdal, G.: *How Scientific are the Social Sciences?*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.
- Nevo, D.: «The Conceptualization of Educational Evaluation. An analytical Review of the Literature», *Review of Educational Research*, n.º 53 (1), 1983; pp. 117-128.
- Patton, M. Q.: «Un nouveau paradigme de recherche en evaluation», en *VARIOS Evaluation et pédagogie ouverte*, Victoriaville, Qc: NHP, 1980.
- Paquai, L.: «Les axes paradigmatiques relatives an developpment et á l'evaluation des innovations scolaires», *Les Sciences de l'Education*, n.º 4, 1985, pp. 3-34.
- Paquette, Cl.: «L'evaluation ouverte et participative», en *VARIOS Evaluation et pédagogie ouverte*, Victoriaville, Qc: NHP. 1980; pp. 111-201.
- Paulston, R. G.: «Múltiples enfoques en la evaluaci3n de reformas educativas», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. X, n.º 4, 1980; pp. 87-120.
- *Education as Anti-Structure: Non-Formal Education in Social and Ethnic Movements*, Paper presented at the American Anthropological Association Annual Meeting, Los Angeles, 1979.
- Reinharz, S.: «Feminist distrust», en Berg y Smith *Clinical Demands of Social Research*, CA: Sage Publications, Beverly Hills, 1985; pp. 153-172.
- Riulin, A. M. y Timpani, P. M.: *Planned Variation in Education*, Washington, The Brookings Institution, 1975.
- Van Der Maren, J. M.: «Des faiblésses du modéle expérimental a l'évaluation adaptative-interactive des interventions en éducation», *Canadian Journal Education*, vol. 11 (1), 1986; pp. 72-82.
- Van Maanen, J. V.: *Qualitative methodology*, Beverly Hills: Sage Publications, 1983.
- Slack, J. D.: *Communication technologies and society: Conceptions of causality and the politics of technological intervention*, N. J. Noorwood, Ablex, 1983.
- Stake, R. y Easley, J.: *Case studies in science education*, Urbana Curriculum Evaluation, 1978.
- Stuffle Beam, D. L.: *Educational Evaluation and Decision-making*, Itasca, Ill, Peacock. Tapper, 1971.