

# Metodología de investigación de los problemas psicosociales: la investigación sobre evaluación de las intervenciones psicosociales

MIGUEL CLEMENTE DÍAZ  
*Universidad Complutense de Madrid*



---

*Dirección del autor:* Facultad de Psicología. Universidad Complutense. Campus de Somosaguas, Madrid.

El autor agradece las ideas sugeridas por los Dres. Carmen Huici, Florencio Jiménez Burillo y José Francisco Morales para la elaboración de este trabajo, así como sus posteriores críticas y opiniones.

## INTRODUCCION

No es sorprendente que la Psicología Social Aplicada, así como la investigación sobre «Problemas Sociales», esté en la actualidad en pleno desarrollo. Y menos sorprendente aún es que una ciencia joven, al tratar de enfocar el tema de su intervención en el universo social, se vea incapaz de trabajar en muchas ocasiones bajo las premisas de la clásica metodología de las ciencias humanas y sociales. Ha nacido así una forma nueva de cuestionarse la investigación con los problemas sociales de hoy en día que excede y se diferencia claramente de la metodología tradicional, y que se ha dado en llamar «investigación valorativa», «investigación de evaluación», etc. No vamos a detenernos en el aspecto semántico de este conjunto de términos, que ya ha sido analizado por Fernández Ballesteros (1983, 1985) y destacaremos simplemente la problemática distinción que ésta última autora efectúa entre evaluación (en cuanto que medida, traducción del término inglés «assessment») y valoración (en inglés «evaluation», y con un significado mucho más globalizador). No queda nada claro el problema semántico, pues recientemente otro autor español, Alvira (1985) se refiere a este tema como «estudios de evaluación».

Han ocurrido excesivos cambios en nuestras sociedades en las últimas décadas que han contribuido sin duda al nacimiento de una nueva forma de evaluar los resultados de los programas destinados a luchar contra los problemas sociales. Así, tal y como expresa Legge (1984), en las modernas ciudades industriales nos encontramos con dos imágenes del cambio:

— Por un lado, una imagen utópica, que nos hace concebir cómo el cambio tecnológico al que nos hemos visto abocados en las últimas décadas, con el consiguiente cambio de valores tradicionales, ha supuesto una mejora de nuestra calidad de vida. Este aumento de calidad de vida, aparte de fomentar el desarrollo de la Psicología Social Aplicada y de la disciplina de los problemas sociales, ha destacado el papel de la Psicología en cuanto que incrementadora de la calidad de vida (Jiménez Burillo, 1983).

— Pero a la vez, existe una imagen malthusiana, nacida de la crisis de la energía y de las consiguientes recesiones económicas, que hace hincapié en que vivimos en un mundo cuyos recursos son cada vez más pequeños, que el avance tecnológico no hace en ocasiones sino empeorar la situación de las personas, y que esta sociedad produce cada vez un mayor aumento en las tasas de delincuencia, de drogadicción, de paro, de marginación, de pobreza, etc., etc. Young (1981) ha criticado cómo la Sociología ha fracasado a la hora de enfrentarse a estos problemas.

Así, en un clima de euforia y de pesimismo a la vez, nace la necesidad de toda una serie de organizaciones (entre ellas las públicas, estatales y gubernamentales), de hacerse con la «capacidad» de adaptarse y ambientarse a los estados cambiantes y fluctuantes de nuestra sociedad (Legge, 1984). Se pasa así, por parte de los científicos sociales, de adoptar posturas «reactivas», en las que se analizaban los problemas una vez que ya se habían producido, a otra «proactiva», capaz de anticipar, planificar y llevar a cabo programas que hagan frente a los problemas sociales, que pueden preveer su comportamiento, que ayuden, en una palabra, a que no seamos meros sujetos pasivos ante el ambiente. Nace así, por tanto, lo que aquí denominaremos como investigación evaluativa en el estudio de los problemas sociales.

## La oposición al punto de vista de la Metodología Clásica

Como es lógico en un primer momento los psicólogos sociales trataron de aplicar la metodología tradicional a los problemas sociales. Y de ahí nacieron precisamente un largo número de investigaciones que trataron de diferenciar aquellos aspectos de la metodología clásica que eran específicos de la aplicación social. Así un distinguido autor en el campo de la Psicología Social Aplicada, Bickman, al enfocar el tema de las distinciones entre la Psicología Social Básica y la Aplicada (Bickman, 1981), y bajo la idea de un continuo entre ambas, establece los ejes de distinción según los aspectos siguientes: propósito, contexto, y metodología. Como es lógico suponer, en el aspecto metodológico se señala cómo la investigación básica se centra en la validez interna, en los constructos de causación, en un nivel de análisis simple, en el empleo de métodos aislados, en una perspectiva experimental, en métodos de alta precisión, y en una orientación fundamentalmente conductal. No ocurre lo mismo con la Psicología Social Aplicada, caracterizada según Bickman por su énfasis en la validez externa, en los constructos de «efecto», en niveles múltiples de análisis, en una combinación de diferentes métodos, en investigaciones de campo, preexperimentales y cuasiexperimentales, en su baja precisión, y en datos de autoinforme. Y es que en realidad el psicólogo social básico y el aplicado han seguido caminos diferentes: el primero de ellos, se ha centrado en el desarrollo y la puesta a prueba de teorías psicosociales, y el segundo se ha centrado en los programas de intervención, creando dentro de la metodología, la denominada investigación evaluativa.

No hizo Bickman, según se ha podido comprobar, sino poner de manifiesto lo que ya había expresado un manual clásico de la metodología en la Psicología Social, el libro de Kidder, reeditado en 1981 (Kidder *et al.*, 1981). Expresan estos autores cómo la investigación evaluativa difiere de otras formas de evaluación no tanto en sus métodos, sino en sus propósitos, su utilización y sus relaciones con las instituciones sociales y políticas: en una palabra, se trata de una investigación aplicada. Así, mientras que la investigación básica se guía por ella misma, pretende añadir algo nuevo a nuestro conjunto de conocimiento, comprobar hipótesis, teorías, etc... la investigación aplicada se lleva a cabo fundamentalmente por razones prácticas, y pretende obtener conocimientos que sean de utilidad inmediata. La investigación evaluativa, en este sentido, sería una forma especial de investigación aplicada, destinada a evaluar programas, íntimamente relacionados con aspectos tales como la educación compensatoria, los métodos de innovación educativa, los sistemas de salud, los programas de lucha contra la pobreza, el entrenamiento de las personas para los puestos de trabajo, etc. Es quizá por ello por lo que mucha de la investigación evaluativa y aplicada se refiere al mundo del marketing, de la empresa, de la Psico-sociología de la Venta. Pero el campo mayor de acción sigue siendo el relacionado con la política social, por lo que el investigador se ve abocado a trabajar en un terreno en el que los presupuestos económicos y los temas de decisión política influyen de manera decisiva en su propio programa. Pero centrándonos en la distinción entre lo básico y lo aplicado, Kidder *et al.*, (1981) señalan tres características: el impacto inmediato, el hecho de enfocar el interés del programa con varios criterios de éxito, y las consecuen-

cias ideológicas de las decisiones técnicas. Analicemos brevemente cada uno de ellos, puesto que con posterioridad se desarrollarán con mayor profundidad estos puntos.

— Respecto al impacto, la investigación de evaluación se diseña con un tiempo mucho más reducido que la básica. Así, mientras que, como es lógico, los problemas sociales no se pueden resolver inmediatamente, la decisión política de implantación de los programas sí es inmediata. Así, Lynn (1977) ha señalado cómo los problemas sociales se «resuelven» por declaraciones políticas. Es preciso tener en cuenta, además, que los objetivos de los políticos suelen ser a corto plazo, de manera que justifiquen las acciones efectuadas, el cumplimiento del programa político, y el poder de utilizar los datos como resultado favorable a la hora de pedir la reelección. Y sin embargo, el psicólogo social suele «fallar» en este aspecto al político, sobre todo por dos motivos: porque por regla general los resultados de las evaluaciones son equívocos y contradictorios, no estando nunca claro qué decisión política adoptar, y porque a menudo los efectos que produce un programa no son visibles de manera clara, razón que ha llevado a Weiss (1972) a distinguir entre efectos a corto plazo (u objetivos primarios) y efectos deseados a largo plazo (o últimos objetivos).

— Respecto al segundo punto, el de enfocar el interés con varios criterios de éxito, se plantea un problema casi irresoluble: ya que los resultados de la investigación evaluativa se utilizan para tomar decisiones, suelen existir por regla general varios intereses sobre qué criterios seguir para alcanzar el éxito, puesto que la evaluación puede afectar al trabajo de los ciudadanos, a su salud, o a su educación, pudiendo perjudicar a unos y beneficiar a otros. Así, la selección de las denominadas variables independientes, que en la metodología tradicional posee una importancia sólo científica, se convierte en un problema político. A menudo, el hecho sólo se resuelve si el investigador determina, en palabras de Becker (1967) «en qué lado está», es decir, si está con el poder, con los clientes (en general la gente de la calle), en qué ideología se mueve, etc. Este será otro punto que recibirá atención por nuestra parte más adelante.

— Y por último, destacaba Kidder el problema de las decisiones técnicas y sus consecuencias ideológicas. Un problema social es complejo por naturaleza, y llegar a definirlo es relativamente difícil. Pero, quizá desgraciadamente, la investigación evaluativa no sólo afecta a la determinación de que un programa tenga éxito o no, sino a la misma definición del problema, y a sus posibles soluciones. A nadie se le puede pasar por alto, por ejemplo, la distinta visión de las tasas de delincuencia que se pueden obtener si nos basamos en autoinformes o en las estadísticas oficiales, y es posible imaginar la diferente actuación consecuente que se producirá en cada caso. Por otra parte, es preciso también señalar que los investigadores sociales somos mucho más eficientes técnicamente si actuamos con individuos que si actuamos con organizaciones. Así, mientras que tenemos a nuestra disposición multitud de instrumentos capaces de determinar la alienación de un individuo, no tenemos tantos que nos permitan identificar los factores de un puesto de trabajo que generan alienación, siendo éstos en parte los que serán responsables de la propia alienación del sujeto; en una palabra, la investigación que solemos realizar suele ser en mayor medida psicosocial, más que socioestructural.

La conocida parábola de McGuire (1961) que trataba de la oposición a una disciplina orientada hacia los problemas sociales dentro de la Psicología Social, así como las consiguientes críticas que despertó (entre otras las de Saxe y Fine, 1980, que establecieron sus evaluaciones macro-micro, tratando de salvar las diferencias entre lo básico y lo aplicado), la visión de Rign (véase Morales, 1981), antagonístico a McGuire, etc., han marcado dentro de la investigación psicosocial de los problemas sociales una vuelta a los planteamientos de Kurt Lewin, autor que según Morales (1981) marcó un hito separador en la investigación psicosocial aplicada. La idea de Lewin de «unir» los aspectos de la investigación y de la acción en el estudio de los problemas, llevó en concreto a Saxe y Fine a proponer, tal y como acabamos de establecer, sus evaluaciones macro-micro.

### La sociología del conocimiento

Pero no sólo el nacimiento de la investigación evaluativa se sitúa desde el avance de la metodología clásica hasta modelos metodológicos que permiten enfrentarse a los problemas psicosociales, hito que ha correspondido en gran parte a los psicólogos, sino que también desde el punto de vista de la Sociología se preparó poco a poco un terreno adecuado para el nacimiento de la investigación evaluativa. Young (1981) nos pone de manifiesto el planteamiento que originó este nacimiento, al contraponer en la Sociología los métodos científicos y los métodos tradicionales (los «folk methods»), señalando cómo los primeros han ido derrocando cada vez más a los segundos, de una manera inocente, en aras del desarrollo de lo intelectual y de lo investigador. Así, se crea el método científico como algo objetivo, responsable, así nace la disciplina que nos ocupará a continuación, la Sociología del Conocimiento. Según Mannheim (1936), la Sociología del Conocimiento hace suya la tarea de mediar entre las formas humanas de comprender la realidad, y las formas en que la sociedad organiza dichos conocimientos. Ha sido la Sociología del Conocimiento la que ha puesto de manifiesto cómo el proyecto humano y social requiere ambos métodos, el científico y el tradicional. Si bien tal visión dependerá del paradigma de partida escogido. Así, mientras que desde un punto de vista marxista el conocimiento no existe objetivamente, puesto que es un proceso dialéctico mediante el cual las personas comprenden la realidad social en el proceso de creación de varias formas sociales, el punto de vista mertoniano, al establecer los cuatro «ethos» (Merton, 1968) del conocimiento científico, reduce sólo a uno de ellos (el denominado «comunismo») la visión anterior, desvirtuándola de su idea original, y señala a los otros tres («escepticismo», «universalismo» y «desinterés») como los representantes del paradigma científico. Así, la aparición de lo «folk» o de lo «científico» se puede ir cuestionando según cada orientación dentro de la Sociología del Conocimiento. Fue en 1949 cuando Merton hizo un llamamiento para el estudio sistemático de la aplicación de las ciencias sociales, y de los factores facilitadores y disuasorios de dicha sistematización de cara a una acción social. Tras un análisis de los aspectos culturales, organizacionales, situacionales y cognitivos, concluía Merton estableciendo la necesidad de investigar empíricamente, y sobre todo, de que se investigara la propia utilización de la investigación. Así, en este último punto, Merton hacía hincapié en la necesidad de que la Sociología del Conocimiento entrara de lleno en el estudio

de las investigaciones que se deberían realizar sobre problemas sociales. Otro aspecto de Merton que hizo un pequeño favor al desarrollo de una ciencia aplicada, fue la idea (Proshansky, 1981) de que el mundo de la teoría a menudo oscurece más que crea conocimiento, ya que es enorme la cantidad de significados distintos que existen alrededor de cada término de nuestra ciencia social. Se une así en cierta manera la visión de Merton con la de Lewin, cuando expresaba que la mejor manera de hacer avanzar una teoría era la de enfrentarse con un buen problema práctico.

La Sociología del Conocimiento, por lo tanto, en cuanto que se cuestiona el propio conocimiento científico, es la ciencia adecuada para cuestionarse también la propia forma de investigar del científico social, es decir, para criticar a la metodología tradicional, y a partir de ella efectuar propuestas de una alternativa más eficaz. Los estudios evaluativos no son sino formas de «evaluar las evaluaciones», y por lo tanto, se inscriben de lleno en el ámbito de la Sociología del Conocimiento.

Pero, una vez analizado el surgimiento del tema de la evaluación de intervenciones, tratemos de definir y encontrar características distintivas para el mismo.

## DEFINICIÓN, DISTINTIVIDAD Y CARACTERÍSTICAS

La investigación evaluativa se basa en el principio de los recursos limitados que posee toda sociedad (Legge, 1984). Si los recursos no fueran limitados, no sería preciso que los programas destinados a prevenir la delincuencia se aplicaran a un barrio concreto, ni que las ayudas a los parados se restringieran sólo a algunos de ellos: la sociedad podría ofertar dichos servicios a todas las personas. Pero la realidad es que tal situación no es posible, y por ello es de vital importancia seleccionar aquellos programas que puedan proveer mayores ventajas a las poblaciones más afectadas, y de la manera más económica posible. Se llega así, por lo tanto, a un sistema de categorización propio del orden de las cosas, ya estudiado por Foucault (1970).

### Definiciones

Una de las definiciones más iluminadoras del concepto de investigación evaluativa es la que nos ofrece Legge (1984), al establecer a ésta como actividad científica realizada por evaluadores profesionales, y que contribuye al logro y mantenimiento de un equilibrio dinámico entre el cambio que se produce constantemente en una sociedad y la desintegración que supone el mismo para la misma sociedad. Lo cierto es que definiciones como las de Legge son difíciles de encontrar en los estudiosos del tema, puesto que la mayoría de ellos se han centrado más bien en definir esta labor bajo el punto de vista funcionalista. Así, Dooley (1984), en su manual sobre métodos de investigación social, define la investigación de evaluación como la investigación social aplicada necesaria para juzgar el éxito de un programa, destacando tres aspectos implícitos en la misma:

— La especificación de los objetivos del programa respecto de sus resultados, de cara a poder efectuar una auténtica evaluación.

— El que la intervención se lleve a cabo de forma que se permita efectuar una inferencia (es decir, que el proceso sea causal), si bien los intereses de tipo político y económico suelen «atentar» contra este requisito.

— El que el investigador, además de poseer una serie de habilidades de investigación, posea también la habilidad de mantener relaciones interpersonales y públicas adecuadas.

La importancia de los programas de evaluación, para Dooley, estaría en su determinación racional.

Una definición más práctica nos la ofrece Wholey (1981), al concebir la evaluación como el medio de implementar los programas estatales y gubernamentales, de manera que se consiga una efectividad demostrable.

Por su parte, Cook *et al.*, (1985), en la tercera edición del famoso y piedra angular de nuestra disciplina «Handbook of Social Psychology», definen la evaluación como el intento de contribuir a la solución de los problemas sociales a través de la recolección de los éxitos de los programas efectuados en el pasado, lo que permite proveer retroalimentación eficaz a los programas actuales, así como probar nuevas ideas. La evaluación es para Cook *et al.*, (1985) claramente multidisciplinaria, referida al incremento del bienestar social. Señalan por último cómo este campo ha desarrollado sus propios métodos y teorías.

Por su parte, en nuestro país, Fernández Ballesteros (1985) señala cómo, tras una revisión de tres tipos de fuentes: el Teshaurus, los manuales de la serie «Evaluation Studies Review Annual», y las definiciones que sobre evaluación han aparecido en texto relevantes, señala que «el objeto de la “evaluación valorativa” o “evaluación” es, en la mayoría de los casos, un programa o intervención que se implanta en la realidad social con el fin de provocar determinados cambios» (Fernández Ballesteros, 1985).

Podríamos señalar multitud de definiciones, pero quizá con las comentadas se pueda ya especificar una gran contradicción: para algunos autores (Legge, sobre todo) la evaluación se refiere a todo un proceso, e incluso a una ideología subyacente, mientras que para los demás, más bien es un resultado concreto a evaluar, una vez llevado a su término un programa de intervención. Es por esto por lo que algunos autores (sobre todo Dooley, 1984) han distinguido entre la «evaluación del impacto social» y la «evaluación de programas».

Sin embargo, de una manera operativa, no se han efectuado distinciones entre la investigación evaluativa y la evaluación del impacto social, confundándose una con otra, e incluso identificándose ambas con la evaluación del impacto social, por lo que de ahora en adelante, nos referiremos con ambos nombres a ésta última.

### Características

¿Qué características posee la investigación evaluativa? A través de estas líneas, ya se han perfilado bastantes de ellas. Destaquemos, sin embargo, algunas que merecen especial consideración. Siguiendo el enfoque de Legge (1984) es posible distinguir dos grandes bloques:

— En primer lugar, los actos de evaluación cubren un continuo desde lo más «informal» hasta lo más «formal». Así, en el extremo de lo formal

existirían actos «explícitos» de evaluación, sistematizados, totalmente planificados, y distintos de las actividades de evaluación que forman parte de la vida cotidiana. En el extremo contrario se encuadraría lo que hemos denominado como «folk methods», métodos que incluso, al situarse fuera ya de lo científico, no se pueden considerar como procedimientos de evaluación. Legge establece que para que las actividades desarrolladas se puedan encuadrar como «investigación de evaluación» deben poseer dos características: utilizar el método científico y emplearse éste por parte de los profesionales de la «investigación evaluativa». De igual manera, Suchman (1967), Rossi, *et al.*, (1979), Weiss (1972a), etc., han definido la investigación de evaluación como «la utilización del método científico de recogida de datos referente al grado en que una actividad específica consigue un efecto deseado». Pero ¿qué se entiende por científico? Suchman se refiere a científico como algo que es actividad efectiva, juzgable en términos de «impacto» en un programa de cambio (es decir, operativamente es una variable independiente). Así, la necesidad de impacto hace que los investigadores evaluativos definan lo científico en función de la conformidad con las reglas del paradigma positivista, en el énfasis en lo hipotético-deductivo, en la orientación experimental o cuando menos cuasiexperimental. Así, Weiss (1972a) comenta cómo el diseño clásico de las investigaciones evaluativas ha sido el experimental. Este tema ha sido desarrollado sobre todo por House (1982), en su introducción al séptimo volumen de la serie «Evaluation Studies Review Annual», al determinar que si bien existe poco acuerdo a la hora de determinar el fallo de la actividad evaluadora, habría que señalar tres grandes causas: las deficiencias técnicas y metodológicas, los factores históricos y políticos, y por último, la particular noción de la ciencia sobre la que se basan los estudios de evaluación, y en concreto el querer imitar a las ciencias físicas. A partir de las ideas de Leonardo, de Copérnico, de Galileo, y con referencia a Platón y a Pitágoras se ha establecido que la explicación científica debe ser abstracta, y preferiblemente matemática (Abagnano, 1967), siendo medible sólo aquello que es observable. La aplicación del método apropiado conllevará la formulación de leyes generales, siendo Newton el ejemplo por excelencia. Así, se concibe al lenguaje como algo sospechoso, siendo el objeto de la ciencia la eliminación de la sugestión y la superstición, avanzándose hacia un lenguaje científico, aséptico, sin emociones, casi matemático. Pero la realidad, sin embargo, es que las investigaciones de evaluación (luego trataremos este tema con mayor detenimiento) muestran resultados pobres, nada claros, variables según el tiempo, inconsistentes. Por el contrario, como alternativa acientífica surgen los métodos humanistas, con evaluaciones de estudios de casos, en los que el evaluador construye una narración, una historia, y en donde dicha historia se pone en «boca de sus personajes». Es imposible abandonar el punto de vista de las personas participantes. Las humanidades, en palabras de Abagnano (1967), tratan de recapturar los poderes mentales que quedaron en manos de los ancianos, y que fueron adquiridos por ciencias como la Poesía, la Retórica, la Historia, la Ética y la Política, integrándose a los individuos en el esquema de la Historia. Su frase sería «el hombre es la medida de todas las cosas». Afirman que es posible conseguir el conocimiento por la experiencia o por la imaginación. No existe, pues, una estructura aislada de la realidad. Entre estos dos puntos de vista, ciertamente contrapuestos,

ha nacido una posición intermedia, defendida, dentro de las investigaciones evaluativas, entre otros, por Cronbach *et al.*, (1980). Quizá el nacimiento de esa postura intermedia añade elementos importantes teóricos de compaginación de las dos grandes corrientes imperantes hoy día en la Psicología Social: el interaccionismo simbólico y la orientación conductual.

— Otro gran bloque de características destacadas por Legge (1984) se refiere a los propios profesionales de la evaluación destacando este autor cómo la labor del evaluador es la del «consultor». Destaca tres características o requisitos que deben reunir los investigadores de este área:

1) Su trabajo debe poseer un carácter normativo (seguir, por ejemplo, las líneas de investigación y metodológicas al uso).

2) Sus conocimientos y sus descubrimientos se utilizarán por los miembros de las organizaciones para las que trabaja, y en concreto por personas que deben tomar decisiones políticas.

3) Los evaluadores reconocen tener obligaciones hacia los patrocinadores y financiadores del proyecto, lo cual, a su vez, limita enormemente sus actuaciones.

Hasta ahora, según la información comentada, parece posible mantener una visión esperanzadora de lo que es la investigación evaluativa. Sin embargo, la realidad es que la investigación evaluativa se encuentra sometida a tres problemas, que pasamos a exponer a continuación.

## LOS GRANDES PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN

### El problema de la utilización

Existe una idea generalizada dentro de la literatura sobre la evaluación, que expresa la idea de que los logros de la investigación se ignoran por los políticos a la hora de efectuar las decisiones consiguientes. Weiss (1975) ha manifestado que tal afirmación no es cierta, siendo más lógico pensar que los políticos hacen caso a las recomendaciones de los científicos sociales sólo cuando dichas recomendaciones se refieren a medidas que ellos creen que pueden ser efectivas, o cuando confirman sus ideas previas sobre el problema. Legge (1984), por su parte, plantea el problema desde otro punto de vista: la falta de utilización de los descubrimientos del científico social se debe a que los individuos y los grupos sociales a los que estos descubrimientos van dirigidos son personas a las que dichos datos no les interesan; es decir, los políticos no son personas que habitualmente «sufren» el problema social que tratan de solucionar, y por lo tanto, la información que se les proporciona no es excesivamente considerada, o bien existen en ellos otros problemas «más serios» por los que preocuparse. Por otra parte, no toda la culpa hay que situarla en el polo de los que toman las decisiones políticas y sociales; Legge (1984) pone también de manifiesto la parte de culpa que tiene el científico, a menudo más interesado en que su programa se acomode a los cánones positivistas, lo que le llevará a que éste tenga acogida dentro de su universo académico, que en que dicho programa soluciona problemas al político. Y entramos así en un círculo vicioso, puesto que el evaluador llegará a pensar directamente que el político no utilizará

los descubrimientos de las evaluaciones y el político que el científico le proporciona soluciones de un coste económico y político inaceptable, de una enorme irrelevancia, y grandemente triviales. Se refleja así un grave problema hoy sin resolver: qué le puede pedir el político al evaluador, y qué respuestas puede ofrecer el evaluador al político.

Tal y como expresó Suchman (1967), la utilidad de los estudios de evaluación ha sido objeto de múltiples polémicas, puesto que ni el hecho de probar una serie de ideas ni el conseguir una serie de modificaciones mediante la tecnología de la intervención supone la razón de ser de la mayoría de las investigaciones de evaluación, sino que el eje central se situaría en el impacto directo y relativamente inmediato sobre los temas concretos tratados. Pero tales resultados, a la vez, a menudo no son posibles no sólo por culpa del científico, sino por la discontinuidad de las personas en los cargos políticos.

El problema de la utilización es algo complejo. Freeman y Solomon (1981) sugieren que éste es fruto de la interacción entre la calidad de la investigación y la relevancia de los descubrimientos. Tal complejidad ha hecho nacer lo que se ha denominado como «investigación de implementación» (Leithwood & Montgomery, 1980), que ha de tener en cuenta tanto aspectos científicos como los cambios ocurridos a nivel sociopolítico. Sin embargo, tal como señala Thompson (1975) esta tema ha supuesto que el análisis, la lógica y los criterios de éxito de las evaluaciones se hayan vuelto contra el propio evaluador.

Un intento superador de la utilización de los conocimientos por parte de los políticos es el comentado por Wholey (1981), al poner de manifiesto cómo los políticos no reciben la información del programa sólo mediante el correspondiente informe escrito, sino que por regla general la información que poseen llega por otros canales de comunicación, que tratan el tema de la efectividad: llamadas telefónicas, cartas, mítines, artículos en la prensa, grupos de interés, etc. De esta forma, la utilidad de la valoración de un programa se convierte en algo tremendamente incierto.

Otro intento superador del problema lo realizan Cook *et al.*, (1980), señalando la función que tiene la evaluación de programas como «esclarecedora» de los problemas sociales, a pesar de que los políticos no sigan al pie de la letra las recomendaciones de los científicos. Elaboran de esta manera un modelo normativo de la falta de utilización, que comienza con la generación de resultados inadecuados, continúa con la mala propagación de los mismos, con la mala interpretación y termina por su defectuosa utilización en los debates políticos.

Pero, aparte de toda esta serie de investigaciones, resulta evidente que todo esfuerzo de un programa de evaluación queda más que justificado si se piensa en crear un mecanismo de retroalimentación mediante el que los políticos, generalmente poco duchos en cuestiones científicas, puedan obtener una ayuda a la hora de tomar decisiones. Y también resulta evidente que, como expresa Weiss (1982), habría que revisar el término de «utilización», ya que éste posee una excesiva carga de aplicación de episodios instrumentales; las personas no utilizan, nos dice Weiss, la investigación evaluativa de la misma manera que utilizan un martillo; el proceso por el que la investigación evaluativa penetra en la esfera de la toma de decisión organizacional (es decir, el proceso de comprensión, aceptación, reorganiza-

ción, adaptación y aplicación de resultados) es mucho más fluido y difuso que una simple imagen de pura utilización. Concluye pues Weiss que, aun proponiéndose el empleo de otro término, mientras éste se siga utilizando es preciso distinguir entre utilización instrumental (en la que las conclusiones de la investigación evaluativa afectarán a decisiones específicas) y la utilización conceptual (en la que la investigación afecta a la comprensión).

### **Tipos y modelos de investigaciones**

El problema de la utilización conlleva varios modos de orientar la investigación evaluativa, en función de los resultados que se deseen obtener. Stufflebean & Webster (1980) han determinado trece tipos diferentes de evaluación posibles en educación, clasificables según tres grandes categorías; estudios orientados políticamente (también denominados pseudoevaluaciones), estudios orientados hacia los problemas (o cuasievaluaciones), y por último, estudios orientados hacia los valores (o verdaderas evaluaciones).

Pero fundamentalmente, el problema de la utilización ha llevado al planteamiento de qué modelos son más adecuados para el cambio, pudiéndose clasificar estos según dos grandes factores: modelos del cambio planificado y modelos descriptivos del cambio (Legge, 1984). Comencemos, pues, con los modelos planificados del cambio:

#### *Modelos planificados*

Dentro de este tipo de modelos, podemos destacar fundamentalmente tres: el modelo racional-comprensivo, el del incremento desarticulado y el de exploración mixta.

— El modelo racional-comprensivo recoge un concepto de la planificación referido a las elecciones o decisiones sobre las metas y los objetivos, así como sobre el curso de las acciones necesarias para lograrlos (Legge, 1984). Esta idea se basa en el deseo de racionalidad, siendo todas las elecciones deliberadas, y desarrollándose sus pasos en un orden predeterminado. El concepto de planificación expresado, que se basa en las definiciones de Hall (1974), de Friend & Jessop (1969) y de Droz (1973), no puede por menos que reconocer que la planificación puramente racional no es sino una aspiración idealista, en cuanto que el mundo en que vivimos está «lleno» por completo de incertidumbre. Así, Legge (1984) comenta cómo no es realista asumir que las personas que deben tomar decisiones estarán de acuerdo en una serie de objetivos que se desean maximizar, o sobre un conjunto mínimamente coherente de dichos objetivos, o que estén informadas sobre todas las alternativas, lo útil de cada una de ellas, etc. Ya Simon (1957), a la vista de estos problemas creó la denominada «racionalidad obligada», consistente en que cuando no todas las personas están de acuerdo en los logros a maximizar, se puede construir un micromodelo. A la vez, Cyert & March (1963) sugirieron la utilización de cuatro estrategias: la cuasi-resolución del conflicto, evitar la incertidumbre, la búsqueda de la problemática, y el aprendizaje organizacional.

— El modelo del incremento desarticulado. Inicialmente desarrollado por Lindblom (1959) y por Braybrooke & Lindblom (1963), se basa más bien en la determinación de los aspectos negativos y de las situaciones problemáticas que pueden dificultar las tomas de decisión.

Su nombre obedece a que a medida que el evaluador necesita determinar algún aspecto del proceso, por lo general las alternativas son tantas que debe esperar a examinar datos del pasado que no suelen ajustarse del todo a su situación. Por ello, a medida que se incrementa la planificación de los pasos de la investigación, el proceso es cada vez más dudoso, se va desarticulando. Además, «mezcla» lo descriptivo con lo normativo, por lo que, según Etzioni (1968a y b), permite mezclar cuestiones relativas al «qué es» con las de «qué debe ser», y con el estudio de los intereses de los grupos más poderosos en la planificación. Una de sus premisas, como es posible suponer, es que todo conocimiento fiable se basa en el pasado, siendo éste el único medio de avanzar sin riesgo en la toma de decisión.

— Y por último, el modelo de «exploración mixta», estudiado fundamentalmente por Etzioni (1973), provee información sobre la recolección de información, localización de recursos y sobre las relaciones entre una observación macro y otra micro del problema. Basándose en un ejemplo astrológico, Etzioni plantea cómo ante todo problema existen unas decisiones generales a tomar, y la solución de éstas implica solucionar otras más micro. Los pasos a seguir en el modelo han sido desarrollados fundamentalmente por Canhis (1979).

### *Modelos descriptivos*

Se diferencian de los modelos planificados en que no actúan «a priori», sino que van analizando los pasos que efectúa un evaluador a medida que éste los desarrolla. En ese sentido, no se puede hablar de un proceso de planificación, sino de tratar de explicar las tomas de decisión «sobre la marcha». Se trata así de modelos «descriptivos», obtenidos «a posteriori», y que en realidad señalan las incongruencias entre lo que «debería ser» y lo que «es» el proceso de toma de decisión. En concreto, el modelo de Cohen *et al.*, (1976) se denomina como «garbage can» (cubo de basura), al hacer hincapié en todas las incoherencias en las que caen los planificadores, situando sus tomas de decisión en posiciones extremadamente acientíficas, y tratando de explicar no el ajuste de las ideas del planificador a la realidad del programa en cuanto científico, sino a la realidad cotidiana. Dado que, por otra parte, sus resultados se obtuvieron de manera descriptiva, pertenece a este modelo este apartado.

Respecto a los modelos descriptivos del cambio, vamos a centrarnos sólo en el denominado por Cohen *et al.*, (1976) como modelo de toma de decisión del «cubo de basura» («garbage can»). Comenzaron Cohen *et al.*, por argumentar que en algunas situaciones de elección, además de los factores propios de la toma de decisión existen otros muy importantes, tales como ciertos compromisos entre las personas que deben negociar, el tener que justificar acciones ya pasadas, el respeto a lealtades inquebrantables, o la existencia entre los negociadores de «cabezas de turco». Así, es bastante imposible concebir la situación de elección como una oportunidad para la solución racional de un problema. De esta manera, Cohen *et al.*, llegan a distinguir ocho características que definen el modelo del «cubo de basura»:

- 1) La resolución de los problemas de una manera racional es la forma más rara de solucionar el problema.
- 2) El proceso de toma de decisión es muy sensible a variaciones en el

rendimiento de las personas que integran la negociación, y el rendimiento mayor generalmente incrementa los problemas, más que resolverlos.

3) Los que toman las decisiones piensan que siempre están trabajando sobre los mismos problemas, pero en diferentes contextos, y la mayoría de las veces sin ningún tipo de resultados.

4) Existe una relación entre «actividad del problema» (es decir, determinación del tiempo durante el que un problema se desenvuelve), «latencia del problema» (tiempo que transcurre desde que un problema debe solucionarse hasta que se soluciona), y «tiempo de decisión» (persistencia de las elecciones). Un proceso típico de «cubo de basura» se caracteriza por la falta de habilidad para optimizar las relaciones entre estos tres factores.

5) El proceso de toma de decisión es altamente interactivo, lo cual dificulta aún más una posible predicción.

6) El mismo proceso, a su vez, plantea nuevos problemas, por lo que se añaden más dificultades.

7) Las elecciones más importantes suelen hacerse mucho más a la ligera, mientras que las menos importantes se suelen pensar mucho más.

8) Si el programa falla, los negociadores tenderán, en veces sucesivas, a elegir alternativas menos extremas.

En general, por lo tanto, el modelo de Cohen pone de manifiesto dos hechos:

— Que un programa de cambio no es algo necesariamente cuidado y diseñado en respuesta a una serie de problemas concretos.

— Que el programa de cambio no suele poseer una relación directa con las intenciones al menos explícitas de los participantes. De hecho, dichas intenciones suelen «emerger» en el proceso, y los negociadores expresan en ese momento que las mismas ya estaban planificadas. Esto conlleva generalmente una desilusión por parte de las personas que «sufren» el programa, habitualmente los ciudadanos.

Pero el modelo se complica si tenemos en cuenta, además, que el proceso de planificación será diferente según la distinta orientación teórica elegida. Veamos pues, a continuación, dichas orientaciones teóricas.

### *Diseños*

Si bien de una manera no excesivamente distinta del problema de las orientaciones, es posible distinguir dos grandes diseños (utilizando el término diseño en cuanto que plan general de acción en la práctica) que pueden guiar al investigador: Así, Scriven (1967) distingue entre evaluaciones «formativas» y «sumativas», si bien algunos autores, como Suchman (1970) piensan que no son dos posturas radicalmente diferentes ante las que el evaluador deba optar.

Para Kidder *et al.*, (1981), las investigaciones evaluativas de tipo sumativo son aquellas que se centran en el resultado, mientras que las formativas serían las que se centran en el proceso. Las sumativas examinarían los efectos del programa y responderían a una sencilla pregunta: ¿Ha «funcionado» el programa? Las formativas, sin embargo, se formularían otro tipo de pregunta: ¿Qué es lo que está pasando al llevar a cabo el programa? y ¿De qué manera el programa está consiguiendo que se produzcan cambios?

Las investigaciones de evaluación de tipo sumativo utilizan generalmente diseños experimentales, cuasiexperimentales, y la metodología de las encuestas. Por su parte, las investigaciones evaluativas formativas utilizan la observación participante. Consiguientemente, mientras que las investigaciones sumativas utilizan técnicas estadísticas para analizar cuantitativamente los resultados, las formativas utilizan técnicas cualitativas, no estadísticas. Y quizá más importante, las investigaciones sumativas se plantean, de cara a la utilidad del programa, si éste debe seguir llevándose a cabo o debe desaparecer, las formativas no plantean una alternativa a menudo tan clara para el político, sino que tratan de «ayudar» más bien a éste último, a determinar qué aspectos han funcionado mejor y cuales peor del programa, poniendo de manifiesto que todo programa posee elementos positivos importantes. Este hecho ha sido el desencadenante de que a menudo muchos políticos prefieran trabajar con evaluadores que utilicen diseños formativos, puesto que no ven peligrar tanto su propia imagen, y perciben una mayor utilidad en los resultados que se puedan obtener.

El problema del diseño que utilice el investigador, tal y como ha sido planteado, conlleva a la vez el problema de la supervivencia del evaluador dentro del programa, tal y como ha puesto de manifiesto Campbell (1969); se produce un conflicto entre los políticos, cuya continuidad en sus puestos depende en parte de que el programa tenga éxito, y los evaluadores que se juegan el que se los contrate en otras ocasiones. De todas maneras, en general es el evaluador el que presiona al político para que adopte una postura que podríamos denominar como «actitud experimental», y para que adopte puntos de vista que permitan evaluar si el programa se está desarrollando de acuerdo con los estándares previstos. Y es aquí donde también Campbell señala otro problema: mientras que el evaluador, en cuanto que científico, está acostumbrado a prescindir de las personas de las que emerge el programa, y de aquellas a las que va destinado, el político pone su énfasis precisamente en esas personas, argumentando que no es posible hacer un programa independiente de los que lo patrocinan y de los que van a sufrir sus consecuencias. De nuevo aquí se pondría de manifiesto un problema de la distinta visión de la ciencia entre el científico y el político, que ya ha sido tratado.

### **El problema de la verificación**

El problema de la verificación enlazaría con toda la problemática central de la metodología clásica y de la investigación de psicodiagnóstico (véase Fernández Ballesteros, 1983, 1985). Sin embargo, no vamos a tratar aquí de dichos conceptos, sino de aquellos más específicos de la relación de la investigación evaluativa con problemas políticos y sociales. Porque, para empezar, la investigación evaluativa no se dedica a verificar hechos o teorías, sino a diseñar estudios cuyas proposiciones sean capaces de ser comprobadas por la experiencia. Así, probar una hipótesis, en investigación de evaluación significa establecer una «verdad resistente», en palabras de Burgoyne & Cooper (1975).

Desde un punto de vista más teórico, al político le importa poco si los descubrimientos de la evaluación son verdaderos o válidos, sino sólo si son interesantes y comprensivos. Así, un político necesita saber no si un hecho

existe, sino el qué significa su existencia para las futuras tomas de decisión políticas. Y puesto que, como hemos argumentado, los métodos experimentales a menudo son incapaces de dilucidar esta cuestión, algunos políticos se han centrado en métodos que no son positivistas. Idéntico problema se plantea en el caso de que un programa falle; al político no le interesa sólo si se ha producido el fallo, sino fundamentalmente la determinación de por qué se ha producido dicho fallo, y las enseñanzas que se puedan sacar al respecto. Un punto relacionado con este aspecto lo comenta Rossi (1972), haciendo hincapié en que muchos informes se centran en lo que el programa no ha conseguido, mientras que el político prefiere saber lo que sí se ha conseguido.

Pero las investigaciones evaluativas también fallan a la hora de obtener resultados por una serie de factores que si bien no son claramente metodológicos, deben tenerse en cuenta por parte del investigador social, que son los que comentaremos a continuación.

### *El papel de los grupos de interés*

Cuando el psicólogo social prepara un programa de cambio, en ese programa van a intervenir diferentes personas. Se plantea así un problema de roles, puesto que como mínimo, según Legge (1984), actuarán cuatro diferentes grupos: los que financian el programa, los diseñadores del mismo, los responsables de llevarlo a la práctica, y los que sufren sus efectos (en general la comunidad). No olvidemos por otra parte que cuando el programa ha de ser evaluado entra en juego también la dimensión política, la presión de los grupos de afectados, etc. Han existido multitud de clasificaciones de las personas que integran un programa, pudiéndose consultar como más representativas las de Rossi *et al.*, (1979), Cronbach *et al.*, (1980), Guba & Lincoln (1981), etc.

Centrándose en uno de estos grupos de interés, concretamente en el colectivo al que va dirigido el programa (en general, como ya hemos comentado, a la comunidad), se ha reconocido (por ejemplo, Severy *et al.*, 1981) que multitud de programas fallan debido a la poca aceptación e incluso oposición que generan a la comunidad. Severy *et al.*, plantearon el problema desde dos puntos de vista: por un lado, el de los valores diferentes que los miembros de la sociedad tienen con respecto a los programas que los políticos desean implantar; y por otro lado, las creencias y las expectativas de las personas de la comunidad sobre cómo debería ser el programa a implementar. Varios modelos se han creado de cara a conseguir una aceptación de los programas por parte de la comunidad, siendo uno de los más utilizados el conocido de Fishbein, desde una perspectiva general de la Psicología Social, y más concretamente, el AVICTORY de Davis y Salasin (1975), el GAS de Kiresuk (1973), el ATGON de Severy (1981), el VCE de Starkman y Bellis (1977), etc. También se han desarrollado una serie de recomendaciones para la implementación adecuada de los programas en el ámbito educativo (Raizen y Rossi, 1982), se ha argumentado por parte de otros autores la necesidad de utilizar más a fondo conocimientos de la Psicología Social básica de cara al convencimiento de las personas a las que se dirige el programa (en concreto, la utilización de técnicas de persuasión, modelos de comunicación, cambio de actitudes, etc.), siendo los principa-

les propulsores de esta tendencia Massad *et al.*, (1983), se ha criticado lo que Fetterman (1981) describe como «culpabilización de la víctima» (que consiste en culpar a las personas de una comunidad de los déficits en determinados comportamientos, en vez de poner a su disposición los medios adecuados para la superación del problema; así, a los niños de clase baja se les suele tachar de maleducados y malos estudiantes, sin darse cuenta el investigador de que no hace sino culpar a las propias víctimas), y por último, Bush & Gordon (1978) propusieron incluir las preferencias de los «clientes» o usuarios potenciales en las evaluaciones, e incluso utilizar dicha información a la hora de determinar qué programa implementar.

Esta última alternativa, lógicamente, plantea problemas metodológicos muy serios, en cuanto que elimina la asignación aleatoria de los sujetos, pero provee a la vez de un índice de satisfacción muy fiable por parte del usuario. El problema de estas medidas subjetivas de satisfacción es que poco suelen coincidir con la satisfacción objetiva, expresando Gutek (1978) que las personas, a nivel de autoinforme, suelen estar satisfechas con cualquier cosa sobre la que el científico social les pregunte. De cualquier modo, no es conveniente obviar las medidas subjetivas, en cuanto que las personas funcionan a la vez en un universo objetivo y subjetivo.

Algunos autores han enfocado el tema de los diversos grupos de interés desde el punto de vista de la teoría de la decisión (en concreto, Jones, 1980), destacando cómo los sistemas de servicios humanos se pueden evaluar en términos de necesidades, dando lugar esto a dos tipos de fallos:

— La sobreutilización: es decir, existen sujetos a los que no van dirigidas las ventajas de un programa, y que también se benefician de las mismas.

— La infrautilización: existen sujetos a los que sí van dirigidas las ventajas de un programa, y que sin embargo no se benefician de las mismas.

Por regla general, el político preferirá la sobreutilización, puesto que considera imprescindible (de cara, entre otras cosas, a evitar críticas) que todo aquel que necesita un servicio lo tenga. Sin embargo, el responsable económico del proyecto suele optar por la infrautilización, mientras que el científico social se debe situar en un punto intermedio difícil de mantener.

Por último, nos podemos referir como grupo de interés a la propia comunidad científica, y en ese sentido se puede tratar mejor el tema desde el punto de vista de la creación de modelos de verificación.

### *Diversos modelos de verificación*

Algunos investigadores han criticado las revisiones teóricas que realizamos los que nos dedicamos al estudio de las ciencias sociales argumentando que la utilización de criterios totalmente subjetivos que guían las mismas no debe ser el modo más correcto de describir las líneas maestras que dirigen un tema. Así, Pillemer & Light (1980) proponen una alternativa de cómo sintetizar los resultados de los programas de evaluación, si bien su propuesta no excede del marco teórico.

Chen y Rossi (1980) plantean el tema desde el punto de vista del impacto social de los programas, y salen al paso de la crítica del poco impacto social, y de su posible vinculación con el empleo de una metodología inadecuada, con el modelo multiobjetivo derivado de la teoría. Partiendo de

ejemplos en los que se pone de manifiesto cómo los esfuerzos realizados por los investigadores sociales a la hora de conseguir la rehabilitación de los internos en prisión suelen fallar, los diseños nuevos en las casas destinadas a incrementar la calidad de vida también suelen fallar, los programas destinados a disminuir la pobreza no suelen producir resultado alguno, etc., tratan de justificar estos fallos según dos criterios:

— o bien existe un fallo en los esfuerzos de los técnicos sociales a la hora de intentar conseguir un cambio social, con lo que, tal y como expresó Rossi, tal fallo se centraría en que los procedimientos y diseños de intervención no son adecuados, o bien que no somos capaces de implementarlos adecuadamente a gran escala.

— o bien que el fallo refleja problemas metodológicos y de evaluación ya que los propios paradigmas de investigación a menudo suponen obstáculos para la consecución de los propios objetivos que se pretenden.

El primero de los aspectos haría pues referencia a lo que podríamos denominar como «diseño del programa», y el segundo al «diseño de investigación». Pero lo cierto es que todo programa produce algunos efectos, quizá sólo triviales, puesto que lo lógico es pensar que cualquier intervención social de cierta magnitud «perturba» el sistema social al que se dirige. Y la propuesta de Chen y Rossi es que un conocimiento «a priori» (es decir, una teoría social) puede anticipar adecuadamente los efectos que se pueden esperar de un programa, pudiendo las hipótesis respectivas probarse a lo largo del proceso valorador. Así, Chen y Rossi proponen que todo programa de investigación está guiado por la teoría, si bien siempre deben existir posibles hipótesis que sean contrarias a las derivaciones que se plantean de la teoría, y que pueden servir sin embargo como hipótesis explicativas válidas.

Se oponían así Chen y Rossi a la idea de Scriven, que propugnó que la evaluación se debería realizar de una manera «libre de objetivos», puesto que eso evitaría el no encontrar nunca efectos importantes de los programas. Porque el mismo Scriven reconocía que si bien no se lograban los objetivos que pretendía el programa, sí se conseguían otros, que no eran anticipados por el evaluador; por ello, Scriven proponía que el investigador se olvidase de sus ideas iniciales y se centrara sólo en observar lo que ocurre. Pero la idea de Scriven no es factible en la práctica, puesto que supone que el investigador se encuentra indefenso a la hora de determinar qué observar, y porque tal alternativa, supone problemas metodológicos tremendos.

Por otra parte, Rosenthal (1983) aportó su grano de arena a este punto, pero desde el problema del metaanálisis, creando fórmulas matemáticas que permiten la acumulación de los conocimientos de los programas de intervención social.

Combinando lo teórico con lo empírico, Blakely *et al.*, (1984) proponen la alternativa del RD & D (Modelo de investigación, desarrollo y difusión) de Havelock (1976), resultando especialmente interesante la combinación que realizan estos autores entre modelos típicamente psicológicos y otros típicamente sociológicos. Y Abt (en Kiesler, 1980) comenta la necesidad de seguir el denominado «consejo de cristalización», que consiste en seguir vías constructivas a la hora de analizar los problemas psicosocia-

les, puesto que nuestra educación y nuestra cultura nos hacen más propensos a análisis críticos que a síntesis creadoras.

El problema de la verificación, en las investigaciones evaluativas, se enfrenta sin embargo no sólo con los modelos científicos consecuentes, que acabamos de revisar, sino también con las propias características que afectan a la toma de decisión de los políticos. Si bien este tema ya ha sido analizado, posee ciertas características específicas referidas a la verificación, y por lo tanto, será el punto que tratemos a continuación.

### *La verificación y la toma de decisión de los políticos*

Nos centraremos sobre todo en dos investigaciones claves, la de Mintzberg (1973) y la de Stewardt (1967, 1976), de las que se pueden entresacar los siguientes puntos de interés:

1) Los políticos gastan la mayoría de su tiempo en conversaciones con la gente. Este tiempo suele ser aproximadamente entre el 75 % y el 85 % de su jornada de trabajo.

2) La mayoría del tiempo de los políticos se gasta en realizar actividades no estructuradas, y en efectuar interacciones «a posteriori», sin que esto tenga conexión con los temas concretos del programa. Sólo el 35 % del tiempo de la jornada se utiliza en realizar actividades programadas.

3) La mayoría de las actividades de los políticos poseen una duración escasa, por no decir mínima. Así, Sproull (1977, 1978) comprobó que los políticos que dirigen programas de educación cambiaban su tema de atención cada 6 ó 7 minutos, mientras que Mintzberg (1973) observó cómo los políticos completaban más de la mitad de las actividades que debían desarrollar en un día en menos de 9 minutos. Por otra parte, casi todas sus intervenciones eran iniciadas por otras personas, de manera que en el caso del estudio de Sproull (1977), se comprobaba que sus políticos sólo iniciaron el 50 % de sus conversaciones, mientras que los del estudio de Mintzberg (1973) sólo iniciaron el 30 % de las mismas.

4) Basándose en este tipo de datos, Sproull & Larkey (1979) sugirieron que las conversaciones con los políticos suelen ser locales, guiadas por la casualidad al menos con sus subordinados, personalizadas, anecdóticas y específicas. Al establecer el calificativo de personalizadas, los autores hacían referencia a otro hecho negativo: en las conversaciones los políticos señalaban aquellas vías que según ellos llevarían a la solución de un problema, tengan o no las mismas una base científica.

Todas estas características son las que llevan a Weiss (1975) a afirmar que los políticos no son necesariamente personas irracionales, sino que lo que poseen es un «modelo diferente de racionalidad». Las implicaciones que tiene todo esto para el problema de la verificación, como puede imaginarse cualquiera, son innegables.

### **El problema del reconocimiento del investigador, su valoración y los aspectos éticos**

El problema del reconocimiento de la figura del evaluador supone cuestionarse una serie de problemas relacionados con los valores profesionales y sociales. Weiss (1975) se refirió a este asunto al expresar que los investi-

gadores que trabajan en el problema de la evaluación y sobre todo aquellos que trabajan dentro del ámbito del cambio social, tienden a ser liberales, reformistas y humanitarios. Así, tanto los políticos como la gente en general suele tener una idea de los evaluadores como personas de tendencias ideológicas hacia la izquierda, así como el poseer una buena habilidad para convencer a los demás (Blacker & Brown, 1980); y lógicamente, el político puede tener sus miedos a la hora de pedir la colaboración del evaluador, puesto que tiene dicha imagen de su forma de ser y de pensar. De esta manera, muchos políticos pueden pensar que los informes derivados de la denominada «evidencia empírica» en los estudios, sólo contribuirán, a menudo, a sancionar y a criticar las acciones desarrolladas por un gobierno concreto. Pero no es lógico pensar solamente que la evaluación supone un procedimiento liberal, sino que también hay algunos autores (Sjöberg, 1975; o incluso el mismo Weiss, 1975) que han comentado la idea contraria, expresando cómo la investigación evaluativa supone, en sí misma, una vía conservadora de acción social; así, cuando el evaluador se pregunta en qué medida es efectivo un programa a la hora de conseguir sus objetivos, implícitamente está aceptando la deseabilidad de conseguir dichos objetivos, manifestándose predominantemente este hecho sobre todo cuando los objetivos a cumplir son más latentes que manifiestos (por ejemplo, cuando se trata de conseguir que los empleados de una empresa se sientan más a gusto, se manifestará más este hecho que si se trata de que se incremente la producción en la misma).

De cualquier forma, lo cierto es que el hecho de que un investigador en evaluación acceda a hacerse cargo de un programa, ya provee a éste de un cierto grado de legitimidad. Esta postura conservadora se agrava aún más al producirse dentro del paradigma experimental el hecho comentado por Warren (1973) de que el investigador se limita a comprobar el efecto de las variables independientes sobre las dependientes, estando «marcadas» a menudo dichas variables independientes por los propios políticos, por lo que por fuerza la investigación será conservadora. Dichas variables son tales, además, que lograrán proponer que sea el sujeto el que se adapte al ambiente, y no al revés, con lo que nunca conseguirá un programa cambios significativos (Deutscher, 1976), lo que a la vez ha llevado a los valoradores de ideología más liberal a utilizar diseños de tipo interpretativo, y a los más tradicionales a utilizar los sumativos. En líneas generales se puede afirmar que el papel del investigador en evaluación, como el de casi todos los profesionales de la sociedad, es conservar el sistema, y el mismo Cronbach *et al.*, (1980) manifiesta que si el investigador en evaluación percibe que es necesario cambiar el sistema para conseguir algo, debe convertirse en una persona que luche radicalmente contra el sistema, o que acepte su impotencia.

Pero el problema de lo ideológico, dentro de la investigación evaluativa, va mucho más allá, habiéndose creado modelos teóricos importantes que expresan claramente una forma diferente de ver la vida por parte de algunos investigadores. Examinemos brevemente cada uno de ellos.

#### *La metáfora de la sociedad como experimentación*

Esta idea, creada por Campbell (1971), se basa en una epistemología de la evolución que proclama que el crecimiento del conocimiento individual

y social es una consecuencia de un aprendizaje por ensayo y error, a la manera watsoniana. Este punto de vista evolutivo, en parte basado en Popper cuando éste comenta la epistemología de la selección natural, se basa en que la labor de los experimentos es la de conseguir conocimientos objetivos para cambiar las visiones tradicionales en la sociedad. Incluso ha llegado Campbell a afirmar (Campbell, 1974), que el nacimiento del conocimiento ordinario y científico es un producto acumulado de los cambios evolutivos en las capacidades cognitivas humanas para conseguir el razonamiento causal. Así, la causación (base de la experimentación en Psicología) llega a ser una propiedad inherente de la capacidad humana cognitiva. Llega a concebir Campbell a la sociedad como algo activo y crítico, distinguiendo entre el político «atrapado» y el político «experimental» (Campbell, 1975b), estando el segundo de ellos dispuesto a tomar decisiones de manera racional y científica, y teniendo el primero a su disposición todo tipo de controles para evitar resultados indeseados. Plantea por lo tanto Campbell una aproximación a la solución de los problemas de la sociedad desde un paradigma experimentalista, en el que las decisiones políticas se guían completamente de la investigación científica. Pero, tal y como ha comentado Dunn (1982), la experimentación social no es la única vía de acceso a las reformas sociales, acogiéndose Dunn a la alternativa contraria, alternativa que cae fuera de lo científico, y que será la que expondremos a continuación, denominada como modelo de la jurisprudencia porque los datos de los experimentos no están mediatizados simbólicamente.

### *La metáfora de la sociedad como jurisprudencia*

Al contrario que para Campbell, para otros autores lo importante de los estudios evaluativos es el que produzcan explicaciones satisfactorias de una serie de acontecimientos investigados, más que el éxito final obtenido. Ya que las reformas están mediatizadas por el universo simbólico, su éxito dependerá según algunos autores (como McRae, 1976) del consenso racional sobre lo deseable a conseguir mediante un programa para el futuro. De ahí que todo programa deba poseer no sólo una serie de hipótesis que podríamos denominar «éticas»; se llegan a concebir, pues, las intervenciones como procesos de debate, de argumentación razonable, de discusión de las reglas de inferencia válidas. Es por ello por lo que la metáfora más adecuada es la de la jurisprudencia, donde se define como el concepto de «hecho» de una manera radicalmente diferente de la manera científica, pues que éste no es sino lo que comúnmente se puede llegar a establecer, y en absoluto lo probado (Toulmin, 1958), de forma que las inferencias causales juegan un papel muy secundario.

Se sitúan así algunos investigadores dentro de una línea totalmente científica, y que no define sus términos ni puede ser capaz de llegar a definirlos. Ningún metodólogo serio puede acogerse a esta metáfora, que atenta contra toda metodología.

Existen, además de estos modelos, otros, tales como el transaccional, que ha sido investigado sobre todo por Dunn (1982), y en alguna medida la postura seguida por Saxe y Fine (1980). De cualquier manera, los dos modelos o metáforas indicadas son las que más prevalecen en la literatura actual.

## CONCLUSIONES

Resulta difícil llegar a concluir algunos mínimos puntos en un tema que ha surgido tan recientemente como el que aquí nos ocupa. Además, el hecho de que la investigación sobre evaluación se extiende y trata de crecer entre la multitud de problemas políticos aquí señalados, hace difícil concretar algunas líneas en este último apartado. Es quizá por ello por lo que lo mejor será concluir con la exposición del trabajo de Weiss y Bucuvalas (1980), en una investigación realizada para evaluar las evaluaciones, y que en castellano puede ser consultado en Fernández Ballesteros (1983).

Weiss y Bucuvalas decidieron investigar, mediante análisis factorial, cómo los responsables de instituciones dedicadas a promover y juzgar las evaluaciones, evaluaban a su vez las intervenciones; y obtuvieron cinco factores, que comentaremos brevemente:

- 1) Calidad de investigación: hacía referencia este factor al rigor científico y metodológico, a los problemas de validez, etc.
- 2) Orientación hacia la acción: se enfrentaba este factor con la posibilidad de que el programa derivara líneas de acción concretas, de cara a solucionar problemas planteados.
- 3) Expectativas de los investigadores: hacía referencia este factor a que los resultados de la investigación tuvieran algo que ver con las ideas previstas de las personas que deberían informar de los resultados de la evaluación.
- 4) «Statu Quo», relacionado con la misma idea que el factor anterior, pero respecto a los valores imperantes en la sociedad y en la institución que genera el estudio.
- 5) Relevancia de la investigación, cuya saturación fue mucho más residual, y que hacía referencia a la aplicabilidad en ámbitos concretos.

Respecto al tema de la eficacia, Weiss y Bucuvalas (1980) realizaron un segundo estudio, con los mismos datos, comprobando que los políticos se basaban en dos grandes factores a la hora de juzgar la misma:

- 1) Prueba de verdad, que hacía referencia tanto a que el programa presentado siguiera los cánones científicos tradicionales, como a que cumpliera con las expectativas de los políticos.
- 2) Prueba de utilidad, que englobaba tanto el aspecto de estar el programa orientado hacia la acción, como el que poseyera planteamientos distintos y novedosos.

Resulta por lo tanto curioso cómo algunas de las ideas comentadas con anterioridad se ven confirmadas por las ideas de Weiss y Bucuvalas, y otras no, si bien en líneas generales se puede hablar de una congruencia. Así pues, la investigación sobre programas evaluativos, disciplina encargada del análisis metodológico de los problemas psicosociales, y en la que el psicólogo social no se puede separar del metodólogo, tiene por delante un largo camino por recorrer, camino que de momento, en este corto período, ya ha llevado a crear técnicas concretas, y a elaborar paradigmas diferentes de los existentes con anterioridad. Pero, como toda área nueva, la investigación evaluativa necesita tiempo, y éste es el que ha de decidir si muchas de las

ideas aquí expresadas han de seguir por las líneas en que hoy se mueven, o han de cambiar de orientación.

Dos hechos, sin embargo, nos parecen evidentes: si debe haber alguien encargado de desarrollar una metodología «apta» para el tratamiento correcto de los problemas sociales, entre esas personas está sin duda el psicólogo social. Y si nos centramos en la gran relación existente entre el tema que hemos desarrollado y los aspectos políticos del mismo, podemos afirmar que es el psicólogo social el más apto para ocuparse de este área, en la que se requieren sin duda conocimientos que otros profesionales de otras ramas de la Psicología y la Sociología no poseen. Y no parecen demasiado erróneas estas dos conclusiones, si tenemos en cuenta que los autores que trabajan en este campo son, mayoritariamente, psicólogos sociales.

Sirvan, por último, unas breves orientaciones que resuman brevemente tanto el estado actual de este tema como la crítica correspondiente por nuestra parte:

1) La investigación sobre evaluación se nos presenta de una manera paradójica: por un lado, surge como tema nuevo de investigación dentro de la literatura, sugiriendo una nueva área de estudio; pero en realidad no es sino una crítica a la manera tradicional de enfocar la metodología, no proponiendo una alternativa diferente a la misma, sino un cambio de orientación, enfatizadora tanto del control como del impacto, retomando por lo tanto, el esquema propugnado por Lewin de la «action-research».

2) Bien cierto es que los psicólogos sociales nunca han dejado de preocuparse de la metodología, pero más cierto aún es que esta línea orientativa nueva surge fundamentalmente por la inquietud manifiesta en este área del saber. Las raíces de este interés, por otro lado, se escapan a la propia crítica de la metodología tradicional y deben situarse en el estado de una sociedad que lucha contra una crisis económica, y que desea elevar el nivel de vida de sus ciudadanos. El psicólogo social, desbordado por el requerimiento que le hace la sociedad para que solucione problemas sociales, incapacitado por un «corsé» metodológico demasiado rígido, es incapaz de contentarse con resultados de experimentos aislados, se plantea una forma de investigar que posea un carácter proactivo capaz de anticiparse a los problemas y capaz de responder ante la sociedad.

3) Pero, esta sociedad, a su vez, rechaza generalmente la labor del psicólogo social, poniendo de manifiesto cómo muchas veces sus esfuerzos por adaptarse a los problemas son inútiles por, fundamentalmente, el poco reconocimiento del investigador. Apenas se oye hoy en día la voz del psicólogo social en nuestra sociedad; bien sabe éste que los problemas que puede plantear el tipo de político ante el que debe realizar la investigación su propia ideología, el falso carácter aséptico de la ciencia, etc., no son temas baldíos, pero también sabe que hoy por hoy, ni la Psicología ni la Sociología ocupan un papel excesivamente reconocido y aceptado en nuestra sociedad.

4) A pesar de todos estos problemas, resulta evidente la fuerza con que ha surgido el tema de los estudios de evaluación, fuerza que se ha hecho patente en la aparición, en los manuales aplicados de nuestra disciplina, de capítulos y epígrafes referentes a los problemas de la Opinión Pública, de

las reacciones de la sociedad, de las protestas ciudadanas, y en general, de la política pública. Si bien algunos de estos epígrafes poseen un significado clásico y unas orientaciones precisas desde hace años (pensemos por ejemplo en el término Opinión Pública), en la actualidad toman otra dimensión, acorde con los resultados que hemos expuesto en este trabajo. Cabe pensar, además, que cada vez se irá incrementando más la importancia de dichos epígrafes en la correspondiente literatura.

5) Por último, destaquemos que si bien es cierto que este tema surge y se plantea una motivación en lo aplicado, al cuestionar la propia forma de investigación, no es sino un tema teórico, y de ahí sus relaciones con la denominada Sociología del Conocimiento. El que, por lo tanto, enlace ambos aspectos, lo teórico y lo práctico, redundará sin duda en conseguir una ciencia psicosocial más fuerte y potente, en cuanto que permitirá aplicaciones con mayor base teórica, y teorías de mayor aplicabilidad. Al menos, esa sería la esperanza que tenemos algunos.

## Referencias

- ABBAGNANO, N. (1967). *Humanism in the Encyclopedia of Philosophy*. vol. 4, New York, MacMillan.
- BECKER, H. S. (1967), Whose Side are we On?, *Journal of Social Problems*, 14, 239-247.
- BICKMAN, L. (1981), Some Distinctions Between Basic and Applied Approaches, en L. Bickman. *Applied Social Psychology Annual*, vol. 2, Beverly Hills, Sage, 23-44.
- BLAKER, F. H. M. & BROWN, C. A. (1980), *Whatever Happened to Shell's New Philosophy of Management?: Lessons for the 1980s from a Mayor Socio-technical Intervention of the 1960s*, Farnborough. Saxon House.
- BLAKELY, C. H.; EMSHOFF, J. G. & ROITMAN, D. B. (1984), Implementing Innovative Programs in Public Sector Organizations, en S. Oskamp, *Applied Social Psychology Annual*, vol. 5, Beverly Hills, Sage, 87-108.
- BRAYDBROOKE, D. & LINDBLOM, C. E. (1963), *A Strategy of Decision*, New York. Free Press.
- BURGOYNE, J. G. & COOPER, C. L. (1975), Evaluation Methodology, *Journal of Occupational Psychology*, 48, 53-62.
- BURREL, G. & MORGAN, G. (1979), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, London, Heinemann.
- BUSH, M & GORDON, A. C. (1978), Client Choice and Bureaucratic Accountability: Possibilities for Responsiveness in a Social Welfare Bureaucracy, *Journal of Social Issues*, 34, 22-43.
- CAMHIS, M. (1979), *Planning theory and Philosophy*, London, Tavistock.
- CAMPBELL, D. T. (1969), Reforms as Experiments. *American Psychologist*, 24, 409-429.
- CAMPBELL, D. T. (1971), *Methods for the Experimenting Society*, American Psychological Association, Washington.
- CAMPBELL, D. T. (1974), Evolutionary Epistemology, en P. A. Schilpp, *The Philosophy of Karl Popper*, La Salle, Open Court Press, 413-463.
- CAMPBELL, D. T. (1975a), Assessing the Impact of Planned Social Change, en G. M. Lyons, *Social Research and Public Policies*, Hanover, University Press of New England.
- CAMPBELL, D. T. (1975b), Reforms as Experiments, en L. Struening & M. Guttentag, *Handbook of Evaluation Research*, vol. I. Beverly Hills, Sage, 71-100.
- CAMPBELL, D. T. (1982), Experiments as Arguments, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3, 327-337.
- COHEN, M. D. et al. (1976), People, Problems, Solutions and the Ambiguity of Relevance, en J. G. March & J. P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, University of Bergen.
- COOK, T. D.; LEVINSON-ROSE, J. & POLLARD, W. E. (1980), The Misutilization of Evaluation Research: Some Pitfalls of Definition, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1, 477-498.
- COOK, T. D.; LEVITON, L. C. & SHADISH, W. R. (1985), Program Evaluation, en G. Lindzey & E. Aronson, *Handbook of Social Psychology*, New York, Random House, vol. 1, 699-777.
- CRONBACH, L. J. et al. (1980), *Toward Reform of Program Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass.

- CYERT, R. M. & MARCH, J. G. (1963), *A Behavioral Theory of Planning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- CHEN, H. T. & ROSSI, P. H. (1980), The Multi-Goal, Theory-Driven Approach to Evaluation: A Model Linking Basic and Applied Social Science, *Social Forces*, 59, 106-122.
- DAVIS, H. R. & SALASIN, S. E. (1975), The Utilization of Evaluation, en E. Struening & M. Gutentag, *Handbook of Evaluation Research*, vol. 1, Beverly Hills, Sage.
- DEUTSCHER, I. (1976), Public Issues or Private Troubles: Is Evaluation Research Sociological?, *Sociological Focus*, 9, 231-238.
- DOOLEY, D. (1984), *Social Research Methods*, New Jersey, Prentice-Hall.
- DROR, Y. (1973), The Planning Process: A Facet Design, en A. Faludi (Ed.), *A Reader in Planning Theory*, Oxford, Pergamon Press.
- DUNN, W. N. (1982), Reforms as Arguments, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3, 293-326.
- ETZIONI, A. (1968a), *The Active Society*, London, Collier-McMillan & Free Press.
- ETZIONI, A. (1968b), Shortcuts to Social Change, *Public Interest*, 12, 40-51.
- ETZIONI, A. (1973), Mixed-Scanning: A «Third» Approach to Decision-Making, en A. Faludi, *A Reader in Planning Theory*, Oxford, Pergamon Press.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1983), Valoración de Intervenciones, en R. Fernández Ballesteros, *Psicodiagnóstico*, Madrid, U.N.E.D., 2.º vol., 1349-1376.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1985), Evaluación Psicológica y Evaluación Valorativa, *Evaluación Psicológica-Psychological Assessment*, 1-2.
- FETTERMAN, D. M. (1981), Blaming the victim: The Problem of Evaluation Design and Federal Involvement, and Reinforcing World Views in Education, *Human Organization*, 40, 67-77.
- FOUCAULT, M. (1970), *Les Mots et les Choses*. Paris. Gallimard.
- FREEMAN, H. E. & SOLOMON, M. A. (1981). Introduction: Evaluation and the Uncertain '80s, en H. E. Freeman & M. A. Solomon, *Evaluation Studies Review Annual*, Beverly Hills, Sage, vol. 6, 13-24.
- FRIEND, J. K. & JESSOP, W. N. (1969). *Local Government and Strategic Choice*, London, Tavistock.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass.
- GUTEK, B. A. (1978). Strategies for Studying Client Satisfaction, *Journal of Social Issues*, 34, 44-56.
- HAGE, J. (1980), *Theories of Organizations: Form, Process, and Transformation*, New York, Wiley.
- HALL, P. (1974). *Urban and Regional Planning*, Harmondsworth, Penguin.
- HOUSE, E. R. (1982), Introduction: Scientific and Humanistic Evaluations, en E. R. House et al., *Evaluation Studies Review Annual*, Beverly Hills, Sage, vol. 7, 15-25.
- JIMENEZ BURILLO, F. (1981), *Psicología Social*, Madrid, U.N.E.D., 2 vols.
- JIMENEZ BURILLO, F. et al. (1983), La Psicología: Contribución al Diseño de una Sociedad con Calidad de Vida, *Ponencias del I Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos, 87-106.
- JONES, B. D. (1980). The Advocate, the Auditor, and the Program Manager: Statistical Decision Theory and Human Service Programs. *Evaluation Review*, 4, 275-305.
- KIDDER, L. H.; SELTZ, C. A.; WRIGHTSMAN, L. & COOK, S. (1981), *Research Methods in Social Relations* New York, Holt Rinehart & Winston (1.ª ed. 1951).
- KIESLER, CH. A. (1980), Psychology and Public Policy, en L. Bickman, *Applied Social Psychology Annual*, vol. 1, Beverly Hills, Sage, 49-67.
- KIRESUK, T. (1973), Goal Attainment Scaling at a County Mental Health Service, *Evaluation*, 1, 12-18.
- LEGGE, K. (1984), *Evaluating Planned Organizational Change*, London, Academic Press.
- LEITHWOOD, K. A. & MONTGOMERY, D. J. (1980), Evaluating Program Implementation, *Evaluation Review*, 4, 193-313.
- LINDBLOM, C. E. (1959), The Science of Muddling Through, *Public Administration Review*, 4, 4.
- LYNN, L. R. (1977), Policy Relevant Social Research: What Does it. Look Like?, en M. Gutentag & S. Saar, *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 2. Beverly Hills, Sage.
- MANNHEIM, K. (1936), *Ideology and Utopia*, New York. Harcourt & Brace.
- MCGUIRE, W. J. (1965). Discussion of William N. Schoenfield's Paper, en O. Klineberg & R. Christie, *Perspectives in Social Psychology*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- MCRAE, D. (1967), *The Social Function of Social Science*, New Haven. Yale University Press.
- MASSAD, P. M.; SALES, B. D. & SABATIER, P. (1983). Influencing State Legislative Decisions, en L. Bickman, *Applied Social Psychology Annual*, vol. 4, Beverly Hills, Sage, 95-116.
- MEIDINGER, E. & SCHNAIBERG, A. (1980), Social Impact Assessment as Evaluation Research: Claimants and Claims, *Evaluation Review*, 4, 507-535.
- MERTON, R. K. (1968), *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, The Free Press.
- MINTZBERG, H. (1973), *The Nature of Managerial Work*, New York, Harper & Row.
- MORALES, J. F. (1981), El Método Experimental y Correlacional en Psicología Social, en J. F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología*, Madrid, U.N.E.D., 2.º vol., 415-438.

- MORALES, J. F. (1982), Hacia un Modelo Integrado de Psicología Social Aplicada, en J. R. Torregrosa & E. Crespo, *Estudios Básicos de Psicología Social*, Barcelona, Hora, 701-727.
- MORGAN, G. & SMIRCICH, L. (1980), The Case for Qualitative Research, *Academy of Management Review*, 5, 491-500.
- PILLEMER, D. B. & LIGHT, R. J. (1980), Synthesizing Outcomes: How to Use Research Evidence from Many Studies. *Harvard Educational Review*, 50, 176-195.
- PROSHANSKY, H. M. (1981), Uses and Abuses of Theory in Applied Research, en L. Bickman, *Applied Social Psychology Annual*, vol. 2, Beverly Hills, Sage, 97-136.
- RAIZEN, S. A. & ROSSI, P. H. (1982). Summary of Program Evaluation in Education: When?: How?: to What Ends? en E. R. House et al., *Evaluation Studies Review Annual*, Beverly Hills, Sage, vol. 7, 31-52.
- ROSENTHAL, R. (1983), Meta-Analysis: Toward a More Cumulative Social Science, en L. Bickman, *Applied Social Psychology Annual*, vol. 4, Beverly Hills, Sage, 65-93.
- ROSSI, P. H. (1969), Practice, Method, and Theory in Evaluating Social Action Programs, en J. L. Sundquist, *On Fighting Poverty*, New York, Basic Books.
- ROSSI, P. H. (1972). Testing for success or Failure in Social Action, en P. H. Rossi & W. Williams, *Evaluating Social Programs*, New York, Seminar Press.
- ROSSI, P. H. et al. (1979), *Evaluation: A Systematic Study*, Beverly Hills. Sage.
- SAXE, L. & FINE, M. (1980). Reorienting Social Psychology Toward Application: A Methodological Analysis, en L. Bickman. *Applied Social Psychology Annual*, vol. 1, Beverly Hills, Sage. 71-91.
- SCRIVEN, M. (1967), The Methodology of Evaluation, en R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand MacNally.
- SEVERY, L. J.; HOULDEN, P. & WILMOTH, G. H. (1981), Community Acceptance of Innovative Programs, en L. Bickman. *Applied Social Psychology Annual*, vol. 2, Beverly Hills, Sage, 71-95.
- SILVERMAN, D. (1970), *The Theory of Organizations*, London, Heinemann.
- SIMON, H. A. (1957), *Models of Man*, New York. Wiley.
- SJOBERG, G. (1975), Politics, Ethics and Evaluation Research, en M. Guttentag & E. L. Struening, *Handbook of Evaluation Research*, vol. 2, Beverly Hills, Sage, 29-51.
- SPROULL, L. (1977), Management Attention in New Education Programs: A Micro-Behavioral Study of Program Implementation, en K. Legge, 1984, *Evaluating Planned Organizational Change*, London, Academic Press.
- SPROULL, L. & LARKEY, P. (1979), Managerial Behavior and Evaluator Effectiveness, en H. C. Schulberg, & J. M. Jerrell, *The Evaluator and Management*, Beverly Hills, Sage.
- STARKMAN, S. A. & BELLIS, D. (1977), A Novel Approach to Assessment of Teacher Preparation Program Effectiveness, *Evaluation*, 1, 329-339.
- STEWART, R. (1967), *Managers and Their Jobs*. London, McMillan.
- STEWART, R. (1976), *Contrasts in Management*, London, McGrawHill.
- STUFFLEBEAM, D. L. & WEBSTER, W. J. (1980), An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 5-20.
- SUCHMAN, E. A. (1967a). *Evaluation Research*, New York, Russell Sage.
- SUCHMAN, F. A. (1967b). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*, New York, Russell Sage.
- SUCHMAN, E. A. (1970), Action for what?: A Critique of Evaluative Research, en R. O'Toole, *The Organization, Management and Tactics of Social Research*, Cambridge, Schenkma.
- THOMPSON, M. S. (1975), *Evaluation for Decision in Social Programmes*, Glasgow, Saxon House & Lexington Books.
- TOULMIN, S. (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WARREN, R. (1973), The Social Context of Program Evaluation Research, en K. Legge, 1984, *Evaluating Planned Organizational Change*, London, Academic Press.
- WEISS, C. H. (1972a), *Evaluation Research. Methods of Assessing Program Effectiveness*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- WEISS, C. H. (1972), *Evaluating Action Programs*, Boston, Allyn & Bacon.
- WEISS, C. H. (1975), Evaluation Research in the Political Context, en E. L. Struening & M. Guttentag, *Handbook of Evaluation Research*, vol. I, Beverly Hills, Sage, 13-26.
- WEISS, C. H. (1982), Measuring the Use of Evaluation, en E. R. House, et al., *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 7, Beverly Hills, Sage, 129-145.
- WEISS, C. H. & BUCUVALAS, M. J. (1980), Truth Tests and Utility Tests Decision-Makers' Frames of Reference for Social Science Research, *American sociological Review*, 45, 302-313.
- WHOLEY, J. S. (1981), Using Evaluation to Improve Program Performance, en R. A. Levine et al., *Evaluation Research and Practice: Comparative and International Perspectives*, Beverly Hills, Sage, 92-106.
- YOUNG, T. R. (1981), Sociology and Human Knowledge: Scientific versus Folk Methods. *The American Sociologist*, 16, 119-124.