

Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas*

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. X, núm. 4, 1980, pp. 85-123]

Rolland G. Paulston
Escuela de Educación, Universidad de Pittsburgh

El resultado de cualquier investigación sólo puede ser el de hacer surgir dos preguntas en donde antes había sólo una.

Thorstein Veblen

I. INTRODUCCIÓN

¿Son necesarios enfoques alternativos a la evaluación? ¿Cómo hemos de evaluar los intentos por reformar o cambiar los sistemas educativos? ¿Cuál es el espectro de teorías entre las que debemos escoger modelos causales para enmarcar los supuestos evaluativos relativos a estándares apropiados, necesidades de conocimiento, métodos y técnicas analíticas?

En este ensayo, sostengo que la evaluación educacional —ya sea a nivel local o nacional— debe ser útil tanto para la teoría como para la práctica. Tradicionalmente la evaluación educacional ha sido considerada, bastante estrechamente, como un problema de racionalidad técnica, como un estudio positivista de la adaptación entre fines y medios. Aun cuando los enfoques basados en esta orientación sin duda continuarán predominando en la investigación de la evaluación, es cada vez más evidente que quienes toman las decisiones requieren no sólo información técnica, sino una comprensión más amplia de todo el rango de enfoques teóricos que pueden ser útiles para enmarcar los aspectos a evaluar y la elección de los métodos adecuados (Abt, 1977; Bolan, 1975; Coleman, 1973; Hodges y Sheehan, 1978; House, 1979; Sejersted, 1978; Werts y Lynn, 1969). Es necesario reconocer que todas las teorías sociales y los esfuerzos de reforma empiezan con nociones normativas, o estipulaciones acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad,

* Ensayo preparado para el Seminario del Instituto Internacional de Planeación Educativa sobre la Organización de Reformas Educativas a nivel local. Paris, noviembre 27-30, 1979.

y de la relación entre hombre y sociedad. Al hacer explícitas estas estipulaciones iniciales, y al discutir la relevancia social de algunas teorías de cambio social y de evaluación, obtendremos, como sostiene Israel (1972), un mayor grado de "disonancia cognoscitiva" fructífera que el que se puede obtener al usar enfoques estrictamente positivistas.

Dada la aparente incapacidad de los reformadores de la escuela liberal para explicar adecuadamente sus fracasos reformistas, han surgido un cierto número de explicaciones contrarias procedentes de la teoría del conflicto (Carnoy y Levin, 1976; Kallos y Lundren, 1977; Karier, 1973 y 1974; Levin, 1977). Creo que es indispensable que todos aquéllos involucrados en la planeación, implementación y evaluación de los esfuerzos de reforma educativa, sean conscientes de esta controversia. Ciertamente, el conocimiento técnico seguirá teniendo alta prioridad. Pero dado el actual conflicto paradigmático respecto a las explicaciones de por qué y cómo tienen lugar los cambios en los sistemas educacionales, se hace imperativo complementar la información técnica de la evaluación de los esfuerzos de cambio educacional con la comprensión de la relación entre ideología y elección de teoría; con la comprensión más sofisticada de cómo las diferentes concepciones de la realidad y del cambio social lógicamente llevaron a supuestos vinculados predecibles sobre fines apropiados, tratamientos y modelos de evaluación de reformas educativas (Paulston, 1977; Touraine, 1977; Vallance, 1972).

En vista de esta continua necesidad, mis propósitos en este ensayo son: 1) delinear el rango de enfoques teóricos de la evaluación de reformas educativas que existe en la literatura internacional, e indicar cómo pueden ser agrupados los modelos de evaluación de acuerdo con supuestos axiológicos y epistemológicos, métodos, etc.; 2) demostrar cómo las teorías de evaluación o los modelos causales pueden ser agrupados en forma más útil dentro de una variedad de distintas orientaciones paradigmáticas; y 3) indicar algo acerca de los recientes enfoques comparativos y dialécticos para la evaluación de los esfuerzos de reforma. Estos esfuerzos, como veremos, tienen importantes implicaciones, tanto para la metodología de la evaluación educativa, como para una explicación teórica más amplia acerca de las condiciones bajo las cuales los esfuerzos de reforma educativa, ya sea a nivel local, regional o nacional, resultan más o menos exitosas.

Parafraseando la cita introductoria, este ensayo puede ser considerado como defensor de la investigación evaluativa que no sólo proporciona información útil a quienes planean y deciden, sino que también busca acelerar el crecimiento de dos modelos explicativos donde antes existía sólo uno. Es claro que la proliferación de modelos tiene ventajas y desventajas para todos los involucrados en intentos de reforma educativa; yo mencionaré varias.

Como toda evaluación, y especialmente la que se refiere a los intentos de reforma educativa que tienen influencia sobre las oportunidades de los estudiantes, implica el uso de modelos, o visiones simplificadas de la naturaleza del hombre, de la realidad social y de la verificación social, el problema no es simplemente el de si deben usarse modelos múltiples. De hecho, se usan ampliamente. El problema es, más bien, el grado al que deben explicitarse los modelos para que puedan resultar en opciones. Del examen de los esfuerzos pasados por aplicar modelos teóricos a la evaluación, se puede presentar una exposición razonada y extraer una gran cantidad de lecciones (Murphy, 1977). Una lección es que el uso de modelos alternativos facilita la comprensión de cómo se elaboran e implementan las decisiones de reforma y evaluación.

Cuando los supuestos de diversos sistemas conceptuales se yuxtaponen, los reformadores escolares están en una mejor posición para identificar asuntos importantes que de otra forma podrían ser ignorados o pasados por alto. Los modelos en conflicto sugieren explicaciones alternativas de “cuál fue el error” al escoger objetivos de reforma, *racionales* y programas. Proporcionan una comprensión más compleja acerca de cómo el uso de distintos lentes para ver el mismo problema sugiere objetivos de reforma y estrategias para la evaluación bastante diferentes (Levin, 1977).

Una segunda lección es que el reconocimiento de modelos conflictivos hace aumentar considerablemente la dificultad y complejidad de la investigación evaluativa. El evaluador debe explicar no sólo las razones por las cuales optó por un enfoque y no por otro, sino que debe indicar también algo sobre las ventajas y las desventajas del modelo elegido. Cuando se eligen dos enfoques que representan puntos de vista o estándares metodológicos diametralmente opuestos para evaluar el mismo intento de reforma, la necesidad de una evaluación balanceada de cada enfoque plantea demandas de objetividad que muy pocos científicos sociales o planificadores pueden satisfacer (Trend, 1978).

También se puede mencionar una tercera lección. Mientras que con frecuencia se supone que la reforma y la evaluación son procesos racionales y flexibles, un examen detenido de estos fenómenos indica que predominan las preferencias valorales individuales (Lundgren, 1978; McGinn, 1979). Los evaluadores y quienes toman las decisiones prefieren aquellos modelos que reflejan sus percepciones de los problemas educativos y de las soluciones más alentadoras. Como afirma Murphy (1977, p. 569):

... esto no significa que el analista falsee los datos para probar un punto, pero sí significa que su elección de puntos de vista conceptuales y sus interpretaciones no están basadas únicamente en datos. En resumen, el proceso de la aplicación de modelos nos ha obligado a tomar conciencia de que no es posible ser un observador neutral o imparcial.

Así, las diferentes evaluaciones que siguen a las múltiples interpretaciones del mismo programa de reforma prometen mejores resultados, el entendimiento más profundo de los intentos de cambio, y una mejor ciencia social. Al mismo tiempo, conllevan una mayor frustración para quienes toman decisiones y buscan consenso sobre cómo enmarcar el problema, cuál es el tratamiento apropiado y cuáles deben ser los estándares para la evaluación (Cohen y Weiss, 1977). Algunos intentos recientes por considerar y evaluar el cambio educacional desde múltiples perspectivas de investigación, como discutiré en este ensayo, han sido valiosos pero no comprendidos (Galt y Smith, 1976). Con la inclusión de perspectivas ideológicas contradictorias sobre la reforma y la evaluación, como las que hemos presentado aquí, los participantes de seminarios serán más capaces de formular la inevitable pregunta: “¿cuál paradigma y teoría debe escoger para evaluar la reforma educativa a nivel local?”. Y también serán capaces de defender su elección dado el rango completo de opciones disponibles.

Antes de abordar esta pregunta en detalle, puede ser útil definir algunos conceptos claves que utilizaremos en la discusión. Considero a la reforma educativa como intentos por introducir alteraciones mayores de contenido, acceso o estructura en los sistemas educativos nacionales. Los intentos aislados por cambiar la práctica educativa o la estructura a nivel local, son considerados como innova-

ciones y no serán incluidos aquí. Asimismo, la reforma educativa a nivel local es considerada como parte de un intento más amplio por implementar una reforma nacional. Esta definición excluye la evaluación de los intentos de innovación a pequeña escala, que forman parte de un tipo de cambio educacional en el que ha predominado la estrecha evaluación técnica de metas y resultados de programas, y en el que se han excluido en forma casi total las evaluaciones que preguntan: "¿quién se beneficia y por qué?" (Levin, 1978).

Si, por el contrario, examinamos las manifestaciones locales de los intentos de reforma nacional, tenemos tanto la oportunidad como la necesidad de evaluar las consecuencias del cambio a la luz de consideraciones y consecuencias tanto técnicas, como ideológicas y políticas. Mientras que el término "reforma educativa" se ha usado más en el pasado en Europa que en Estados Unidos, es interesante notar que conforme cambian las pautas de control educativo en E.U. en la dirección de los sistemas educativos más centralizados de Europa, el término "reforma" está siendo usado cada vez más para describir el sistemático esfuerzo gubernamental para mejorar los sistemas educativos (McLaughlin, 1975, Murphy, 1971; Ornstein, 1977).

En la misma línea, considero la evaluación, de manera amplia, como la evaluación de los intentos de cambio de políticas y de sus consecuencias sobre la eficiencia y equidad en los sectores educativo, político, social y económico (Coleman, 1975). Es claro que mientras más estrechamente definamos una actividad como la evaluación, más fácilmente podremos excluir enfoques divergentes. Como mi objetivo es delinear el rango total de perspectivas e implicaciones para la práctica, necesariamente tengo que pintar en un lienzo amplio. Notaremos especialmente la proliferación de diferentes definiciones y modelos de evaluación que surgen de las demandas por hacer más útiles los hallazgos de evaluación para la formulación de políticas de cambio. Como se verá, mi sesgo personal tiende hacia las perspectivas del conflicto de la reforma educacional, y hacia la evaluación como crítica social.

La ideología es también un concepto clave que merece alguna discusión. De hecho, la ideología debería definirse en primer término, ya que es previa a las nociones de reforma, paradigma, teoría y metodología. Es un sistema de ideas sostenido por individuos o grupos. Sin embargo, no es simplemente el conjunto de ideas sostenidas por individuos, porque el todo es más que la mera suma de las partes (Galois, 1978). La ideología es el producto del intelecto humano. No tiene existencia independiente, sino que forma parte del contexto político y social (Bowers, 1977). Es más que la filosofía, es decir, un sistema de valores, pues proporciona el camino para la acción y el comportamiento (Pratte, 1977; Apple, 1978 y 79). En las sociedades de clases, encontraremos un gran diversidad de ideologías, y la de la clase social dominante en una época determinada, será la que más influya sobre la definición de los problemas sociales y las estrategias de cambio, objetivos y estándares de evaluación (Bourdieu, 1970 y 1973; Durkheim, 1969 y 1977). Quizá en la actualidad es un lugar común que los grupos sociales que comparten ideologías diferentes, compitan por el poder. De todas maneras, muchos científicos, académicos y planificadores se resisten a la idea de que su trabajo pueda no ser libre de una orientación valoral. En el pasado se han utilizado numerosas estrategias para mantener la ilusión de una escolaridad y de una política social libre de orientación valoral. Una de ellas ha sido, especialmente en E.U., la de definir la ideología como sistemas de valor "desviados", tales como el fascismo, comunismo, anarquismo,

etc. Desde este punto de vista, el liberalismo, la democracia, el conservadurismo, etc., no son ideologías (Dolbeare, 1971; Paulston, 1976). David Bell, en su conocido estudio de 1963, *The End of Ideology*, llegó bastante lejos al sostener que con el cercano estado de consenso liberal universal, ya no tendremos necesidad de una noción tan antinorteamericana como la de ideología.

Los europeos han sido menos ingenuos respecto al papel y a la persistencia de la ideología en la vida social. Sin embargo, quizá ellos han estado más inclinados a diferir voluntariamente el escepticismo y a aceptar la pretensión de que el uso del método científico en las ciencias naturales y sociales, anula las influencias subjetivas y produce conocimiento objetivo. En ambos lados del Atlántico, los científicos sociales, los planificadores educacionales y los evaluadores, han tratado, demasiado frecuentemente, de enmascarar su inclinación ideológica con terminología científica y pseudocientífica. Este “escapismo terminológico” pretende encubrir los valores con terminología aparentemente neutral, con palabras que suenan a científico, como “eficiencia”, y que con frecuencia ocultan juicios de valor (Apple, 1972; Myrdal, 1969). Más que ignorar la influencia de los valores y la ideología sobre la producción y aplicación de conocimientos, actualmente nuestra tarea es la de trazar el mapa del terreno ideológico, y entender mejor cómo los valores y la ideología influyen sobre nuestras percepciones individuales y de clase, y sobre nuestras opciones de respuesta a preguntas tales como: “¿cuáles son las necesidades críticas de reforma educativa?; ¿cuáles son las estrategias de reforma educativa y evaluación más apropiadas?” (Bourdieu, 1971).

Algunos intentos de cambio en esta dirección se han basado en desarrollos paralelos de la filosofía de la ciencia. Thomas Kuhn (1972), por ejemplo, ha elaborado un modelo de conflicto entre paradigmas, que ayuda a ilustrar cómo los científicos que comparten una visión del mundo, crean una comunidad de investigación en la que hay acuerdo respecto a la elección de problemas de investigación, las estrategias de estudio y la utilización de conocimientos. Si bien reconozco las críticas formuladas a la teoría de Kuhn sobre la revolución científica por parte de los defensores de la teoría evolucionista, encuentro que sus estudios son significativos, interesantes y provocativos (Lakatos, 1970). De sus muchas definiciones, prefiero la noción de paradigma como una “matriz disciplinaria” donde los ejemplares de investigación y los modelos son determinantes más efectivos de la subestructura comunitaria que las generalizaciones simbólicas (Kuhn, 1970 y 77; Masterman, 1970).

En este ensayo defino la teoría no en el sentido científico como un conjunto de leyes (no hay leyes en la ciencia social), sino como un modelo explicativo. En la siguiente sección, discuto y categorizo las teorías o las explicaciones de evaluación educativa bajo dos amplios encabezados metodológicos, las orientaciones epistemológicas objetivistas y subjetivistas.

II. PROBLEMAS EN LA UTILIZACIÓN DE EVALUACIÓN EN LOS INTENTOS DE REFORMA

Durante las décadas pasadas, se han planeado e implementado numerosos intentos nacionales de reforma educativa en todo el mundo (Maerit y Coombs, 1977; Paulston, 1978; Simmons, 1979). Si bien hay una generalizada pero fingida apología a la idea de que la investigación evaluativa representa una importante contribución al proceso de reforma a niveles tanto nacionales como locales, esto se ha dado pocas veces

(Patton, 1975 y 1978; Stufflebeam, 1971). En esta sección, examinaré el argumento de que el problema de la utilización es primordialmente metodológico, o sea, que necesitamos complementar el tradicional enfoque cuantitativo-experimental con uno cualitativo subjetivo. Los defensores de métodos múltiples sugieren que una combinación de ambos paradigmas de investigación ofrece mejores prospectos para hacer más relevante la evaluación a las necesidades de quienes planean las reformas y de los administradores, y, por lo tanto, aumentan en gran medida la utilización de los hallazgos de evaluación (Parlett y Hamilton, 1977; Scriven, 1976; Sechrest, 1979).

En esta sección, también examinaré los intentos por desarrollar las estrategias y modelos de evaluación dentro de ambos paradigmas de investigación. Este intento de meta-evaluación, o de evaluación de la evaluación, busca valorar algo del potencial de cada paradigma, al contrastar la relevancia y los logros que sostienen los evaluadores que trabajan con cada paradigma (Gowin y Millman, 1978). Entonces entraremos en el examen de la necesidad de reconocer las múltiples orientaciones ideológicas de la evaluación, así como los múltiples paradigmas de investigación. Esto es imperativo si hemos de explicar más adecuadamente la relación de la elección de teoría y el potencial de evaluación para hacer mejor teoría y práctica.

En la figura 1 se presentan las ventajas y desventajas de las tres primeras definiciones de evaluación según las consideraciones de Stufflebeam (1971). En la primera definición de evaluación, es decir, como medición, el símbolo = debe leerse como "es idéntico a". Es la orientación tradicional de la psicología, donde se intenta evaluar el cambio usando el método científico. La confiabilidad de los hallazgos es un asunto primordial y en el *Wissenschaft* alemán, o en la tradición de "ciencia rigurosa", se sostiene que la objetivización y las mediciones proporcionan un método libre de orientación valoral para la generación de datos, evaluaciones, y, en última instancia, de leyes (Campbell, 1979, 1973 y 1975; Freeman, 1976; Karier, 1973).

La definición de congruencia, donde, como en geometría, el símbolo = debe ser leído como "congruente con", surgió después de la Segunda Guerra Mundial, con la necesidad de subordinar la medición a la administración de las actividades de reforma social. Ésta se ha convertido en la definición más común, conforme se ha extendido la aceptación de los enfoques de análisis de sistemas y, con ella, la concepción de la medición y la evaluación como aspectos importantes de la administración científica del cambio (Aple, 1972; House, 1978; Dalin, 1978).

Se han vuelto evidentes las dificultades para asegurar una combinación más productiva de estas dos definiciones y enfoques de evaluación en reformas educativas en los Estados Unidos (Ornstein, 1976). Los intentos por desarrollar un enfoque experimental en los programas de Guerra contra la Pobreza, pueden haber producido mediciones rigurosas, pero hicieron poco para ayudar a mejorar la educación de los niños pobres. En abril de 1973 la Institución Brookings convocó a un congreso de evaluadores y administradores de reformas para averiguar por qué los intentos experimentales de educación compensatoria habían sido poco exitosos. Kermit Gordon, Presidente de Brookings, enmarcó de esta manera el problema al inaugurar el congreso:

Aunque no se han obtenido todos los resultados, ya es claro que se ha aprendido mucho menos de lo que se esperaba de la variación planeada. Ninguna variación resultó significativamente superior a las otras, y no se pueden obtener conclusiones sólidas respecto

FIGURA 1
Ventajas y desventajas de las diferentes definiciones de evaluación

	<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
(1) E ≡ M	<p>Construye directamente sobre el movimiento científico de medición.</p> <p>Objetivo.</p> <p>Confiable.</p> <p>Los datos son matemáticamente manipulables.</p> <p>Surgen normas y estándares.</p>	<p>Foco instrumental estrecho.</p> <p>Inflexibilidad debido al tiempo y al costo para producir instrumentos nuevos.</p> <p>Los juicios y los criterios para hacerlos están ocultos.</p> <p>Las variables comúnmente consideradas como no medibles se eliminan o se juzgan no importantes.</p>
(2) E ≡ (P ≈ 0) C o n g r u e n c i a	<p>Alto grado de integración con el proceso de instrucción.</p> <p>Se dispone de datos tanto de estudiantes como de currículum.</p> <p>Posibilidad de retroalimentación.</p> <p>Referente objetivo y criterios de interconstruidos.</p> <p>Posibilidad de obtener datos tanto de proceso como de producto.</p>	<p>Coloca al evaluador en el papel de técnico.</p> <p>Enfoca estrechamente los objetivos.</p> <p>Eleva el comportamiento a ser el criterio fundamental de toda acción educativa.</p> <p>Enfoca la evaluación como un proceso terminal.</p>
(3) E ≡ PJ J u i c i o	<p>Fácil de implementar.</p> <p>Trae a consideración a todas las variables.</p> <p>Toma en cuenta la experiencia y la habilidad.</p> <p>No hay retraso mientras se espera el análisis de datos.</p>	<p>Se impone principalmente debido a la ignorancia o a la falta de sofisticación.</p> <p>Confiablez cuestionable.</p> <p>No susceptible de mediciones científicas comunes.</p> <p>Tanto los datos como los criterios son ambiguos. Muy difícil generalización.</p>

Fuente: Stufflebeam, 1971, p. 15.

a la relativa efectividad de los métodos para mejorar la educación de los niños pobres. ¿Cuál fue el error? ¿Fueron mal diseñadas las variaciones planeadas, mal ejecutadas, mal evaluadas? ¿O es que la idea de la variación planeada fue ingenua desde el principio? (Rivlin y Timpane, 1973, p. VII).

Los expertos, cuyas carreras e ingresos se debían en muchos casos a su participación profesional en la evaluación de la reforma educativa y en el sector administrativo de la Industria de la Pobreza, ofrecieron dos respuestas a la acusación. Una obtuvo fuerte consenso. Como Rivlin (1975, p. 18) exhortaba, se pedía:

... objetivos más claros, más tiempo, y un diseño estadístico más limpio... El experimento empezaría como uno altamente controlado en un solo sitio; implicaría asignación aleatoria a grupos de control y experimentales, y la observación cuidadosa de insumos y resultados. El ciclo completo desde la experimentación inicial hasta la prueba de campo, tomaría de 10 a 12 años.

Revlin concluye que:

... la mayoría de los participantes esperaba el día en que instrumentos de medición más sensibles, modelos más completamente desarrollados y estudios de campo más cuidadosamente diseñados, contribuyeran más a mejorar la efectividad de la educación (p. 21).

David K. Cohen, por el contrario, señaló que los criterios experimentales de cambio y de evaluación de los efectos del cambio, si bien son interesantes en principio, tienen limitada relevancia política. Las preocupaciones sociales y las prioridades para el cambio no son estables con el paso del tiempo. Los experimentos sufren cambios rápidos durante el esfuerzo. Los ciclos de reforma son generalmente cortos e impredecibles, y el conocimiento proveniente de experimentos tiende a aumentar la complejidad más que a clarificar los efectos de la reforma y las alternativas de acción. James Coleman, también de la minoría, sostenía que el paradigma experimental para la reforma educacional adoptado a nivel federal, era erróneo, o al menos incompleto, ya que suponía:

... La existencia de un solo agente de toma de decisiones que requiere información, e ignoraba el papel de los maestros, administradores, padres, niños y otros participantes en cualquier intento de cambio.

La tercera definición de evaluación de Stufflebeam (1971), como juicio subjetivo, ha ganado partidarios y ha aumentado su legitimidad con la decadencia del positivismo y el crecido reconocimiento de las variables políticas en la evaluación durante la década de los setenta (Einser, 1972; House, 1978; Ross, 1979). En la figura 2, House incluye una cantidad de modelos de evaluación basados en esta orientación, es decir, crítica de arte, acreditación, adversarios y transacción. También Rivlin (1973) ha defendido un modelo forense o de disputa legal para evaluar los efectos de reforma.

III. CRITERIOS SUBJETIVOS Y NATURALISTAS

En años recientes han surgido variaciones en los criterios subjetivos bajo la rúbrica de evaluación naturalista o no experimental. Aquí las evaluaciones del estudio de

FIGURA 2
Taxonomía de los principales modelos de evaluación

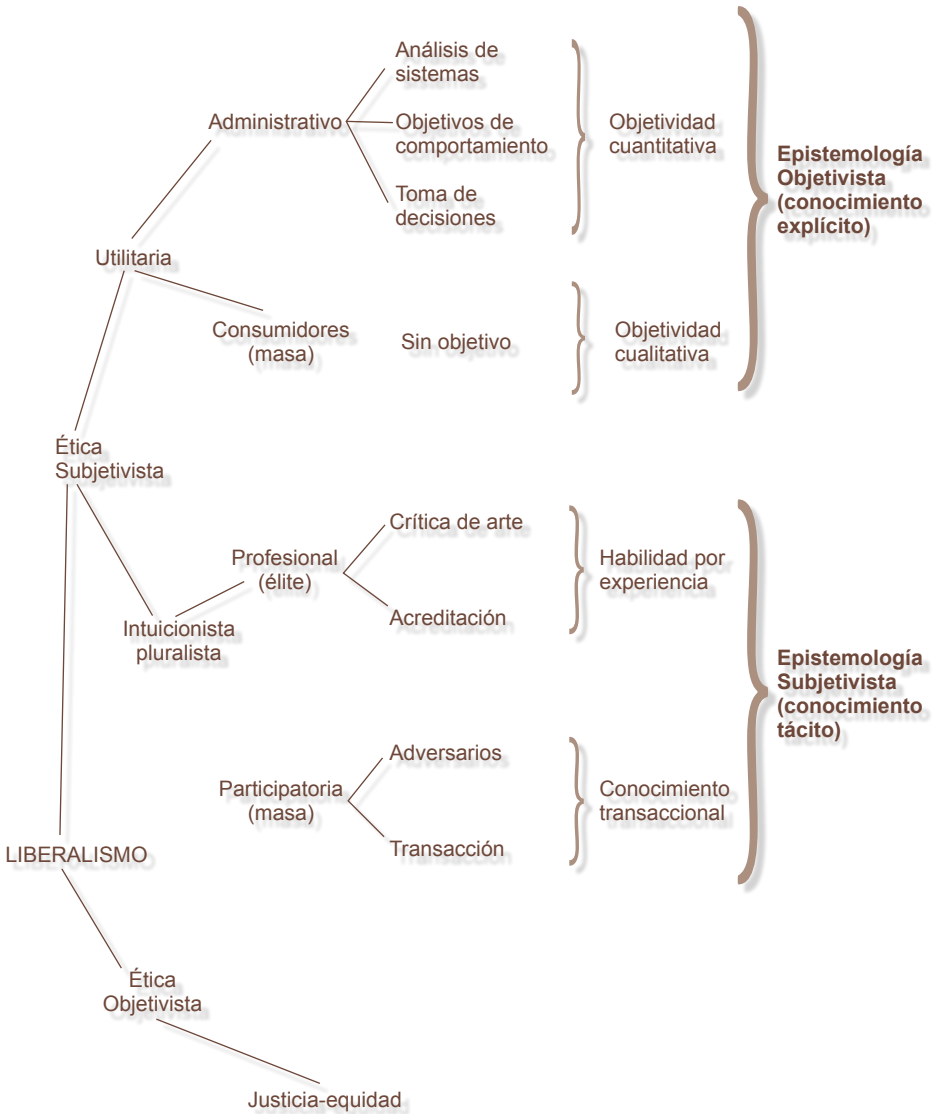
<i>Modelo</i>	<i>Proponente</i>	<i>Principal audiencia</i>	<i>Supone consenso sobre</i>	<i>Metodología</i>	<i>Logros</i>	<i>Preguntas típicas</i>
Análisis de sistemas	Rivlin.	Economistas administradores	Metas; causa y efecto conocidos; variables cuantificadas.	PPBS: programa lineal; variación planeada; análisis de costo-beneficio.	Eficiencia	¿Se logran los efectos esperados? ¿Se pueden lograr más económicamente? ¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos comportamiento	Tyler, Popham	Administradores, psicólogos	Objetivos preespecificados, variables de resultados cuantificadas.	Objetivos de comportamiento; pruebas de rendimiento.	Productividad; auditoría administrativa	¿Los estudiantes están logrando sus objetivos? ¿El maestro, está produciendo?
Toma de decisiones	Stufflebeam Alkin.	Los que deciden, administradores	Metas generales; criterios.	Encuestas, cuestionarios entrevistas; Variación natural.	Efectividad: Control de calidad	¿Es efectivo el programa? ¿Qué partes son efectivas?
Sin objetivos	Scriven.	Consumidores	Consecuencias; criterios.	Control de sesgo; análisis lógico, modus operandi.	Elección del consumidor; utilidad social	¿Cuáles son todos los efectos?
Crítica de Arte	Eisner, Kelly.	Conocedores; consumidores	Críticas; estándares.	Revisión crítica.	Estándares mejorados	¿Aprobaría un crítico este programa?
Administración	North Central Association.	Maestros, público	Criterios paneles, procedimientos.	Revisión por paneles; auto-estudio.	Aceptación profesional	¿Cómo evaluaría un profesional este programa?
Adversarios	Owens, Levine, Wolf.	Jurados	Procedimientos y jueces.	Procedimientos cuasi-legales.	Resolución	¿Cuáles son los argumentos en pro y en contra del programa?

FIGURA 2 (continuación)

<i>Modelo</i>	<i>Proponente</i>	<i>Principal audiencia</i>	<i>Supone consenso sobre</i>	<i>Metodología</i>	<i>Logros</i>	<i>Preguntas típicas</i>
Transacción	Stake, Smith, Macdonald Parlett, Hamilton	Clientes, Practicantes	Negociaciones, actividades.	Estudio de casos, entrevistas; observaciones.	Comprensión; diversidad	¿Qué les parece el programa a diferentes personas?

Fuente: House, 1978, p. 2.

FIGURA 3
Perspectivas de evaluación dentro del paradigma liberal



Fuente: Adaptado de House, 1977.

casos usando ilustraciones, analogías y metáforas, buscan establecer una estructura de la realidad como la perciben los participantes del intento de cambio (Stake, 1978). Denzin (1971) sostiene que estos enfoques simbólicos de interacción prometen una evaluación más acertada de cómo los individuos ven y experimentan los intentos de reforma. La validez de los datos empíricos provenientes de múltiples perspectivas se prueba mediante la triangulación de distintas funciones de datos, y mediante la comparación de las percepciones de los participantes, esto es, al confirmar un tipo de datos con otro y mediante la confirmación de observaciones, a través de la repetición (Scriven, 1973).

La evaluación naturalista trata de explicar los resultados del cambio en función de quiénes están involucrados, y son necesarias, por tanto, múltiples perspectivas para iluminar el proceso completo. Los sucesos o las interacciones se observan empíricamente a lo largo de cierto periodo. El enfoque central es sobre las relaciones y los aspectos complejos, y el evaluador es visto como parte integrante del acto de investigación. Su tarea es presentar explicaciones que se derivan de lo que el individuo cuenta de su propio comportamiento y del comportamiento colectivo (Hein, 1976; House, 1977). El mundo de acción y significado de los participantes proporciona los problemas de la investigación, los conceptos claves y los indicadores: "Al construir las explicaciones, el naturalista busca la convergencia de sus fuentes de datos y desarrolla explicaciones secuenciales, por fases, que suponen que ningún suceso tiene una causa única. Trabajar hacia atrás a partir de un suceso importante es un procedimiento común; la introspección es una fuente común de datos". (House, 1977; 7: 37).

Si bien al evaluador se le encarga la tarea de asegurar y reportar hechos y proposiciones "verdaderos", la interpretación de lo que significa un estudio de caso para las decisiones de política y de reforma es individual. Por lo tanto, los destinatarios de la evaluación naturalista deben tomar una considerable responsabilidad sobre la validez de sus propias interpretaciones (Chelimsky, 1978).

Este criterio busca eludir el problema de los instrumentos muy confiables que tienen una validez cuestionable. Plonyi (1958) ha llamado a esta orientación tradicional de la ciencia "objetivismo", esto es, la creencia de que las observaciones son "científicas" cuando se someten a verificación independiente sin hacer referencia a la persona que produjo las observaciones. La evaluación naturalista rechaza el objetivismo, y ve al evaluador, junto con el que toma las decisiones y el planificador de la educación, como factores involucrados. Su imparcialidad no se deriva de la ausencia de una orientación valoral, sino más bien del reconocimiento y del intento de equilibrar ideologías y fuerzas opuestas en los intentos de reforma. Es claro que el evaluador no debe ser visto como si previamente se situara en una u otra posición. Tiene que resolver los problemas recurriendo a criterios objetivos, pero como señala House:

... cuando está en juego su propia imparcialidad, no es suficiente con que dé pruebas de objetividad. Debe dar pruebas de su imparcialidad mostrando cómo ha actuado contrariamente a sus propios intereses en el pasado... Uno debe tomar seriamente las opiniones de otras personas y emplearlas en una disertación seria. Éstos son los dominios de la disertación y la esfera adecuada de la evaluación (1977, 7: 4).

Mientras que la lógica de la evaluación naturalista enfatiza el significado en los su- puestos de contexto, Denzin (1977) sostiene que este estilo de investigación no es ne- cesariamente incompatible con el cometido de la ciencia social empírica con el “rigor sofisticado”. Esta evaluación rechaza el criterio de medición denominado “positivismo ingenuo”, y el empirismo abstracto donde el “protocolo científico” es un obstáculo para el estudio cuidadoso y profundo del proceso y del cambio social. Más bien, cuando mucho, la evaluación naturalista oscila entre datos cuantitativos y cualitativos, usa mé- todos múltiples, busca diversas fuentes de datos e intenta proporcionar explicaciones basadas en el comportamiento. La mayor o menor utilidad de la evaluación no se ve como algo inherente a los métodos o perspectivas. Más bien la utilidad se determina por el contexto del problema y el rigor con que se emplea el enfoque. Así, el evaluador orientado cuantitativamente podría usar también la perspectiva naturalista.

El concepto clave en la epistemología subjetivista es *Verstehen*, o sea, la intuición o la experiencia. Cuando es posible la medición precisa de sucesos u objetos, la verificación científica por la repetición empírica ha producido teorías importantes acerca de cómo trabajan las cosas, especialmente en el estudio de fenómenos físicos y biológicos.

Los antipositivistas sostienen que los métodos de las ciencias exactas son inapropiados para las ciencias sociales donde los fenómenos a investigarse son rara vez objetos físi- cos que se puedan medir. Más aún, el hombre es un individuo que elige, y que no está sujeto a un comportamiento regular, que de ninguna manera son comparables a las “leyes” naturales que los científicos buscan generar (Galt y Smith, 1976).

Aquí los fenomenologistas podrían sostener que *Verstehen* ofrece una única manera de estudiar los fenómenos sociales, o sea, de la generalización de la ex- periencia individual a la experiencia de grupo y a la humana en general. Como se puede ver en la figura 3, esta orientación está presente hasta cierto grado en los modelos de conocimientos cualitativos, transaccionales y de experiencia.

Otros científicos sociales también sostienen que los métodos de la ciencia —con ciertos requisitos— pueden ser usados para estudiar los fenómenos so- ciales, y que el criterio *verstehen* como conjetura educacional, junto con el co- nocimiento teórico, sí puede alimentar el proceso positivista de la formación de hipótesis, operacionalización y prueba (Cohen, 1970). Desde esta perspectiva, las orientaciones epistemológicas objetivistas y subjetivistas de la evaluación pueden verse como dos caras de la misma moneda, y no como una polaridad cuantitativa/ cualitativa. En su excelente estudio, *The Art of Scientific Inquiry* (1958), Beveridge examina el papel del conocimiento subjetivo, de la intuición, y del discernimiento en la resolución de problemas científicos renombrados.

Guttentag (1973) describe un modelo de evaluación que busca combinar un criterio *verstehen* con la medición para producir información útil para la planeación y evaluación de reformas. El modelo puede ser usado para cuantificar los valores de quienes deciden y de otros involucrados en el intento de reforma. Se basa en la teoría de la decisión y en el supuesto de que la subjetividad inherente a quien decide, hace que los diseños experimentales clásicos resulten “poco útiles” (ver también Cohen y Weiss, 1977; Sharpe, 1977; Simon, 1965). Como en todos los enfoques teóricos de la decisión, los juicios de valor y las preferencias del que

decide están intrínsecamente unidos al proceso de recolección de datos, (Wagle 1970; Williams, 1975). Según se van obteniendo datos, los programas se pueden ajustar en respuesta a los resultados de esta evaluación informativa. Quienes toman las decisiones parecen necesitar respuestas a dos tipos de preguntas: ¿Qué es lo que está en juego?; ¿cuáles son las probabilidades de éxito? Las estadísticas Bayesianas proporcionan un modelo matemático óptimo para comparar las hipótesis subjetivas de los que deciden entre sí, en lugar de hacerlo con hipótesis nulas. Las probabilidades subjetivas previas y posteriores del que toma las decisiones, se usan para la distribución de las probabilidades (Fennessey, 1976). Guttentag sugiere que la respuesta a qué es lo que está en juego requiere la medición de los valores o "utilidades". Éstos se definen como "las propiedades tanto negativas como positivas valoradas por alguien (de acuerdo con su marco de definiciones) que son el resultado de un curso de acción". Cada curso de acción en la reforma educativa puede entonces ser considerado como poseedor de sus propias utilidades. Uno podría tratar de determinar las máximas utilidades generales de un curso de acción, o de varias acciones posibles concurrentes.

En esta sección, he notado que la evaluación orientada conforme a un modelo objetivista ha prometido mucho pero contribuido poco, tanto a la práctica como a la teoría de la reforma educacional. Los intentos por proporcionar alternativas metodológicas subjetivas han tratado, en general, de evitar la imposición de restricciones o controles *a priori*, sobre las condiciones antecedentes (o sea, variables independientes); o la imposición de restricciones sobre los resultados de la evaluación (variables dependientes). Como hemos visto, esta diferencia fundamental en la metodología resulta de las dos principales perspectivas teóricas que han dominado a las ciencias sociales por casi un siglo. Los evaluadores positivistas intentan seguir la tradición *wissenschaft* desarrollada por Comte y Durkheim y otros. Si bien rara vez buscan leyes, sí consideran que un problema social como la reforma educativa, es una "cosa" observable y medible que ejercita una fuerza externa y coercitiva sobre el comportamiento humano (Strauch, 1976). Por el contrario, los evaluadores fenomenológicos que siguen a Weber y otros, buscan el entendimiento, y tienden a aceptar el rango natural de las variables en lugar de moldear condiciones arbitrariamente para representar una hipótesis (Filstead, 1970). Estos dos grupos se acercan a la evaluación a partir de orientaciones metodológicas diametralmente diferentes, y pueden verse, quizá, usando la idea de Kuhn de una matriz disciplinaria, como representativa de paradigmas de investigación en conflicto. Debe notarse, sin embargo, que esta distinción no significa que los dos paradigmas sean mutuamente excluyentes en todos los casos. En efecto, pueden polarizarse a lo largo de muchas dimensiones importantes, es decir, su base filosófica (positivismo lógico vs fenomenología); su paradigma de investigación (física experimental vs etnografía); su propósito (verificación vs descubrimiento); posición (reduccionista vs emergente); estilo (intervención vs selección); estructura de valores (singular vs pluralista); escenario (laboratorio vs naturaleza); contexto (sin relación vs relevante); condiciones (inferencia controlada vs invitada); alcance (molecular vs molar); métodos (acuerdo objetivo-intersubjetivo vs confirmables objetivo-fácticos); y así como lo ha hecho Guba (1978). Pero también pueden ser vistos como enfoques empíricos potencialmente complementarios que ofrecen dos orientaciones metodológicas a los evaluadores para evaluar los resultados de la reforma educacional donde hasta hace poco sólo había habido una (Karabel y Halsey, 1977).

IV. PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS PARA LA REFORMA EDUCATIVA Y SU EVALUACIÓN

Me gustaría ahora hacer notar una distinción altamente ignorada en la meta-evaluación; es decir, la presencia de teorías encontradas del cambio social que, como la ideología, influyen sobre la definición del problema de reforma y sobre la elección de estrategias, estándares y datos relevantes. La reciente controversia sobre la evaluación educativa se ha enfocado casi exclusivamente sobre cómo los diferentes valores y visiones del mundo conducen a los evaluadores a elegir diferentes paradigmas y metodologías de investigación (House, 1978 y 1979; Rossi y Wright, 1977; Stern, 1979). Ahí donde se valore más la convergencia, la elección será más frecuentemente la del diseño experimental. Ahí donde se valore más la divergencia, la elección será generalmente la del diseño etnográfico. Aquí los individuos hacen elecciones que se desprenden de valores individuales y de normas grupales. En la figura 3, por ejemplo, House indica cómo las perspectivas y los modelos de evaluación de la actualidad están basados en la visión liberal del mundo, o paradigma ideológico. Este trabajo representa cierta ruptura en la literatura de E.U., en la cual se reconoce la unión entre la ideología y las decisiones de la investigación evaluativa. En la década pasada, ciertos escritores europeos han examinado detalladamente esta relación (Bourdieu, 1971; Habermas, 1968; MacDonald, 1974). Sin embargo, House ignora relaciones comparables entre ideología y evaluación en la otra orientación fundamental del cambio social del paradigma crítico-conflictivo. Sólo hasta hace poco, los investigadores norteamericanos han empezado a reconocer e investigar cómo una perspectiva de conflicto sobre el cambio social, o la reforma, tiende a facilitar lo que podría llamarse "evaluación crítica".

Para dar un paso en esta dirección, he resumido en la figura 4 cómo se pueden agrupar con cada paradigma las teorías o modelos causales del cambio social, y lo que considero los supuestos centrales de cada teoría (Paulston, 1976). A los lectores que estén interesados en cómo se definen esas categorías, y en cómo se pueden usar para identificar y clasificar las evaluaciones de los intentos de reforma educativa, se les remite a Paulston (1977 y 1978). Aquí seguiremos el esquema de la figura 4 para: 1) delinear un paradigma de conflicto o un acercamiento crítico a la evaluación educativa; 2) ilustrar algo acerca del rango de teorías disponibles dentro del enfoque crítico; y 3) indicar cómo influye la elección de la teoría sobre otras elecciones subsecuentes de los *racionales*, diseños y resultados de la evaluación.

Aquí la perspectiva del conflicto sobre la reforma educativa y la evaluación es de muchas maneras contraria a tal visión del mundo del paradigma liberal o del equilibrio. Mientras los liberales hacen énfasis en el consenso, el individualismo y los valores utilitarios, y ven la reforma como una serie de pasos sucesivos para llegar a una mayor eficiencia en los sistemas existentes, quienes utilizan el paradigma del conflicto ven la reforma liberal como un intento por perpetuar los privilegios de clase y de grupo (Karabel y Halsey, 1977; Levin, 1974 y 1975; Paulston, 1979; Paulston y Simmons, 1978). Para los liberales, la evaluación de los intentos de cambio busca proporcionar información para un cambio más eficiente. Por el contrario, la evaluación desde una perspectiva del conflicto, busca proporcionar una crítica social que ilustre cómo se producen, se mantienen y se legitiman las desigualdades sociales y económicas (Ractcliffe, 1978). Estas diferencias fundamentales entre las visiones liberal y conflictiva respecto a los propósitos, diseños y resultados de la evaluación,

FIGURA 4
Relaciones entre las teorías de la “reforma” o cambio social y educativo

<i>Cambio Social</i>		<i>Supuestos ilustrativos enlazados acerca de los potenciales y procesos del cambio educativo</i>			
<i>Paradigmas</i>	<i>“Teorías”</i>	<i>Precondiciones para el cambio educativo</i>	<i>Racionales para el cambio educativo</i>	<i>Alcance y Proceso del cambio educativo</i>	<i>Principales resultados esperados</i>
Equilibrio/ liberal	Evolucionista	Estado de disposición evolucionista.	Presión para cambiar a una etapa más alta de la evolución.	Incremental y adaptativo; enfoque de “Historia Natural”.	Nueva etapa de adaptación evolutiva institucional.
	Neo-Evolucionista	Consumación satisfactoria de las etapas anteriores.	Requeridos para apoyar los intentos de “modernización nacional”.	“Formación institucional” usando modelos occidentales y asistencia técnica.	Estadio más alto de diferenciación/ especialización educativa y social.
	Estructural Funcionalista	Requisitos funcionales y estructurales alterados.	Necesidad del sistema social que provoca una respuesta educativa, amenazas exógenas.	Ajuste incremental de las instituciones existentes, ocasionalmente ajustes mayores.	Continuada “homeóstasis” o equilibrio “dinámico”; “capital humano” y “desarrollo” nacional.
	Sistemas	Destreza técnica en “administración de sistemas”; “decisiones racionales” y “evaluación de necesidades”.	Necesidad de una mayor eficiencia en el funcionamiento del sistema y en el logro de objetivos; es decir, respuesta a un “mal funcionamiento” del sistema.	Innovación en la solución de problemas en los sistemas existentes es decir, enfoque de “investigación y desarrollo”.	“Eficiencia” mejorada en función del costo beneficio, adopción de innovaciones.
	Marxista	Conciencia de la élite de la necesidad de cambio, desplazamiento del poder a gobernantes y reformadores educativos socialistas.	Ajustar la correspondencia entre relaciones sociales de producción y relaciones sociales de la escolaridad.	Ajustes incrementales que se siguen de los cambios sociales o reestructuración radical donde predomina el marxismo.	Formación de trabajadores integrados, es decir, el nuevo “hombre socialista”.

FIGURA 4 (continuación)

<i>Cambio Social</i>		<i>Supuestos ilustrativos enlazados acerca de los potenciales y procesos del cambio educativo</i>			
<i>Paradigmas</i>	<i>“Teorías”</i>	<i>Precondiciones para el cambio educativo</i>	<i>Racionales para el cambio educativo</i>	<i>Alcance y Proceso del cambio educativo</i>	<i>Principales resultados esperados</i>
Crítico/ conflictivo	Neo- Marxista	Aumento del poder político y de la conciencia política de los grupos oprimidos.	Demanda de justicia e igualdad sociales.	Reformas nacionales de gran escala a través de instituciones y procesos “democráticos”.	Eliminar los “privilegios educacionales” y el “elitismo”, crear una sociedad más igualitaria.
	Revitalización cultural	Surgimiento de un esfuerzo colectivo por revivir o crear una “nueva cultura”. Tolerancia social a los movimientos normativos “desviados” y sus programas educativos.	Rechazo de la escolaridad convencional por su aculturación forzada. Necesidad de la educación para apoyar el avance hacia los objetivos del movimiento.	Creación de escuelas alternativas y situaciones educativas, cambio radical de la ideología y estructura educativa si el movimiento alcanza el poder.	Inculcar el nuevo sistema normativo. Satisfacer las necesidades de selección, preparación y solidaridad del movimiento.
	Anarquista liberaria	Creación de contextos de apoyo; aumento de conciencia crítica; pluralismo social.	Liberara al hombre de la represión institucional y social. Realizar la necesidad de creatividad para el “aprendizaje permanente”.	“Liberaciones” aisladas de programas e instituciones existentes; crear nuevos modos y situaciones de aprendizaje, esto es, una “sociedad educativa”.	Autorenovación y participación; control local de recursos y comunidad; eliminación de la explotación y la alienación.

Fuente: Paulston, 1976 y 1977.

FIGURA 5
Enfoques de la reforma y la evaluación educativas a partir del paradigma crítico/conflictivo

<i>Teoría</i>	<i>Proponente</i>	<i>Principales audiencias</i>	<i>Orientaciones de investigación</i>	<i>Resultados de la evaluación</i>	<i>Preguntas típicas de evaluación</i>
Marxista.	Althusser. Bowels-Gintis Carnoy Levin.	Críticos sociales. Planificadores y reformadores socialistas, economistas radicales. Revolucionarios.	Lucha de clase Histórica. Económica.	Crítica social y diagnóstico revolucionario.	¿Cómo influyen sobre la reforma educativa las contradicciones de las relaciones sociales de producción y educación?
Neo-Marxista y "Teoría Crítica".	Apple Collins Habermas Bourdieu.	Críticos sociales. Científicos sociales; planificadores y reformadores socialdemócratas	Competencia de status de grupo Sociología del conocimiento.	Crítica social. Conocimiento de la ciencia social.	¿Cómo usa la élite en el poder la reforma educativa para mantener sus privilegios?
Anarquismo.	Feyerabend Illich.	Libertarios Planificadores y reformadores sociales populistas.	Anti-método. Anti-estructura. Anti-grandeza.	Crítica filosófica y social. Exhortación. Modelos de estilos de vida alternativos.	¿Sirven las reformas para liberar o para dominar al espíritu y potencial humano?

aparecen claramente cuando se confrontan las figuras 3 y 5. También debemos notar los diferentes niveles de análisis y explicación que privilegian estos dos grandes enfoques. Por ejemplo, la evaluación, desde una perspectiva liberal o de equilibrio, ve al hombre como un actor económico racional responsable de sus acciones ante el grupo y el consenso valoral (House, 1978). 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. El estándar fundamental para la evaluación (Jensen, 1969; Kandell, 1979); desde la perspectiva del conflicto, el estándar es la equidad y la justicia social (Coleman, 1973). Mientras la evaluación liberal busca fomentar la eficiencia del cambio usando la racionalidad tecnológica y medidas tales como el análisis de costo-beneficio y de costo-efectividad, los evaluadores del conflicto defienden lo que puede ser concebido como un análisis de poder-beneficio. Ellos buscan evaluar o explicar los resultados de la reforma como una consecuencia del poder relativo de los “que tienen la sartén por el mango”, o de los grupos involucrados, para asegurar que se dicten las normas a seguir y las reformas más ventajosas de acuerdo con sus intereses (Bourdieu, 1970; Carnoy y Levin, 1976).

Dada la naturaleza potencialmente subversiva de los enfoques de evaluación crítica para los grupos privilegiados, no es difícil explicar por qué este tipo de evaluación ha sido ignorado y/o suprimido durante tanto tiempo. Al restringir la evaluación educacional a las tareas técnicas de tan bajo nivel como las descritas en la figura 1, las evaluaciones más globales y críticas de quién recibe qué y por qué de los esfuerzos de reforma educativa nacional a nivel local, podrían hacerse a un lado, o cuando mucho, ser consideradas como sociología o política de la educación, o como educación comparada. En las peores circunstancias, se han visto como “ideología” o “política” de partido, pero rara vez, si acaso alguna, como evaluación. Sin embargo, cuando definimos la evaluación educativa como un intento por explicar qué sucede con las oportunidades de los jóvenes de diferentes grupos sociales como una consecuencia de los esfuerzos de cambio, contamos con buenos trabajos que ilustran la utilidad de los enfoques conflictivos de la evaluación, tanto para la teoría como para la práctica del cambio educativo (Paulston, 1977).

Dentro de cada paradigma, hay una cantidad de teorías sobrepuestas y contendientes, o de modelos causales que tratan de presentar explicaciones sistemáticas de los fenómenos de reforma. En la figura 5, he seleccionado tres distintas teorías del conflicto; éstas son: el marxismo con su sesgo hacia el determinismo económico; el neomarxismo y la teoría crítica que defiende el determinismo del poder; y la teoría anarquista con su sesgo libertario y anti-estructural, y su interés en la liberación individual y en la autonomía. Estas tres teorías, aunque comparten más o menos los supuestos fundamentales del paradigma del conflicto, ofrecen puntos de vista bastante diferentes para percibir y evaluar los fenómenos de reforma educativa. Por supuesto que se pueden hacer otras elecciones: la mía sólo quiere ser ilustrativa, no definitiva (Bins, 1977; Karabel y Halsey, 1977). El lector interesado puede consultar a Paulston (1978) donde más de 200 estudios de evaluación de reforma educativa nacional a partir de perspectivas crítico-conflictivas, se agrupan, se abstraen y se contrastan con cerca de 400 estudios de evaluación que usan diversos paradigmas de equilibrio.

La relación entre la elección de un esquema teórico y la elección de la metodología apropiada, ha sido muy poco estudiada (Stichcomb, 1978). Claramente, como ha demostrado House, los evaluadores liberales tienden a preferir los métodos positivistas y el equipo científico (Keat y Urry, 1975; Campbell, 1976). Los evaluadores de orientación conflictiva ven la investigación evaluativa no como medición y verificación, sino como una "explicación gruesa" (Eickelman, 1979). Ellos favorecen el método histórico y los enfoques de la macro-economía política para evaluar las consecuencias de la reforma y el cambio (Bordieu, 1972; Bazin, 1973; Bins, 1977). Es necesario reconocer que la orientación ideológica individual hacia el cambio y la evaluación del cambio, no necesariamente prescribe un método particular. La evaluación crítica puede satisfacer los cánones del positivismo y del *wissenschaft*, y a la evaluación como medición (Carnoy, 1975; Guttentag, 1973; MacDonald y Walker, 1974; Levin, 1974). Sin embargo, es más cómodo con un enfoque menos positivista y más pluralista del método que incluya el análisis macrohistórico, y, más recientemente, con enfoques fenomenológicos radicales (Aronowitz, 1978; Berstein, 1976; Livingstone, 1978; Smart, 1976; Touraine, 1977; Turner, 1979; Zúniga, 1975).

V. SOBRE EL USO DE LOS CRITERIOS MÚLTIPLES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Dado el actual estado del arte en la evaluación educativa, el evaluador no puede seguir actuando como un investigador impersonal, desapasionado, libre de los valores contaminantes y de la ideología de clase, que permanece distante de los esfuerzos de reforma para poder proporcionar un dictamen más objetivo de los procesos y los resultados. Más bien, hemos llegado a reconocer, aunque unos más convencidos que otros, que las decisiones de política y las reformas educativas constituyen un proceso de redistribución y son, por tanto, actividades altamente políticas, y la evaluación se encuentra generalmente en el tormentoso centro de los intentos de cambio inducido (Katz, 1979; Scribner, 1970; Sroufe, 1977; Tapper, 1978; Williams y Evans, 1979; House, 1974; Kogan, 1975; Meld, 1974).

Con la posibilidad de múltiples enfoques ideológicos y metodológicos, ahora se requiere del evaluador que haga al menos tres opciones básicas: 1) entre los paradigmas del cambio social de equilibrio y de conflicto; 2) entre los marcos teóricos dentro de cada uno de los paradigmas de reforma social; y 3) entre los paradigmas positivista y fenomenológico de investigación. Es claro que ninguno de los paradigmas o teorías deben considerarse como si tuvieran el monopolio de la explicación o la "verdad". Todos proporcionan sólo una perspectiva limitada y parcial. Bajo ciertas circunstancias, alguna teoría o teorías pueden ofrecer datos y explicaciones más precisos y útiles que otras, y así presentan una elección más racional (Sharp, 1977). En todo caso, las opciones deben tomarse y defenderse explícitamente (Lundgren, 1973; Williams y Elmore, 1976).

Asuntos tales como el relativo valor absoluto de los paradigmas antagónicos y la meta-evaluación de los enfoques múltiples de evaluación, nunca se resolverán para satisfacción de todos (Kuhn, 1970). Sin embargo, el evaluador tiene una cantidad de pruebas posibles y de estándares disponibles para dirigir y defender su elección teórica. Los filósofos de la ciencia, por ejemplo, ofrecen la prueba de falsificación,

la lealtad paradigmática y la lógica formal (Lakatos, 1970; Kuhn, 1977; Feyerabend, 1970; Habermas, 1978; Grunbaum, 1976 a y b). Los administradores y técnicos se interesan más en “lo que funciona”, en la utilidad y la eficiencia y en la “sub-optimización” (Simón, 1965; Williams, 1975; Campbell, 1973; Hultin, 1976; Lindbloom, 1959; Useem, 1976 a y b; Winar, 1979). Los ideólogos políticos tienden a escoger teorías que resultan de y que apoyan a sistemas de ideas cerrados (Feyerabend, 1975; Vernon, 1970; Lucas, 1978; Karier, 1973 y 74). Los evaluadores de mercado y de carrera atisban el mercado profesional e intelectual para ver qué ideas, conceptos, consignas, etc., están en boga (Glueck y Lawrence, 1975; Zuckerman, 1978). Tal vez resultara más provechoso probar teorías paralelas del equilibrio y evaluaciones críticas del mismo intento de reforma, a través de etapas formativas y sumativas de evaluación. Aquí, como se propone en la figura 6, tanto las evaluaciones liberales o de equilibrio, como las críticas, podrían conducir sus preguntas y estándares de la evaluación para referirse a cualquier etapa o nivel de una reforma educativa nacional. Tales enfoques múltiples de evaluación derivados de enfoques positivistas y fenomenológicos, así como del equilibrio y del conflicto, permitirían la concurrencia de todas las teorías, y es de esperarse que compitieran para dar como resultado un producto de evaluación más variado, profundo y útil. (Di Constanzo, 1979).

Un enfoque como éste ofrecería a quienes toman las decisiones y a los planificadores un rango más amplio de datos relevantes y una evaluación más sofisticada de los procesos y resultados de la reforma. También hay evidencia de que cuando diferentes teorías compiten activamente para explicar los mismos fenómenos de reforma —como en la controversia naturaleza vs crianza— la interacción conduce a los exponentes de cada orientación a aguzar y refinar su marco teórico y el diseño de su investigación evaluativa (Rist, 1977; Trend, 1978). Si hemos de reconocer la existencia de múltiples paradigmas, y permitirles competir en la evaluación de los intentos de cambio, necesitamos poner más atención a dos preguntas que han sido ignoradas: ¿cómo hemos de abarcar dialécticamente las estrategias de la evaluación múltiple en la toma de decisiones?, y ¿cómo hemos de identificar y explicar los valores que apoyan nuestras opciones paradigmáticas y teóricas? Concluiré anotando brevemente algunos importantes y recientes trabajos que abordan estas preguntas.

VI. ALGUNAS IMPLICACIONES DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN MÚLTIPLE PARA QUIENES PRACTICAN LA REFORMA

Mientras la evaluación comparada de la reforma educacional sería deseable, resultaría cara y, por supuesto, requeriría el compromiso y el apoyo de agencias nacionales y locales responsables, que dirigen la reforma. Los evaluadores individuales pueden, por consiguiente, querer estar mejor informados de las oportunidades de usar enfoques dialécticos menos complejos, y de nivel más bajo. Un nuevo modelo de evaluación prometedor basado en la especificación estratégica de supuestos, puede servir de ilustración. Mitroff y Emshoff (1970) han producido un método dialéctico para resolver el problema de la elección de la estrategia evaluativa donde varios posibles enfoques para evaluar una reforma se apoyan en supuestos que están en agudo conflicto entre sí. Sugieren que en esta clase de situación, los propósitos fundamentales de la

especificación de supuestos son: 1) ayudar a examinar explícitamente los supuestos fundamentales que los “interesados” y los evaluadores traen consigo —con frecuencia inconscientemente— a un esfuerzo de diseño evaluativo 2) comparar y evaluar sistemáticamente los supuestos de diferentes evaluadores; 3) examinar la relación entre los supuestos subyacentes y las estrategias resultantes que se derivan y dependen de ellas; y 4) intentar formular nuevas políticas, novedosas y originales, basadas en supuestos imprevistos y que no han sido previamente examinados. La figura 7 presenta los cuatro pasos básicos de este proceso. Intentos similares por desarrollar enfoques dialécticos para la planeación, reforma y evaluación educativas, han rechazado también la rígida visión marxista de la dialéctica como ciencia. En su lugar, la dialéctica se ve como un método para identificar, abarcar y conciliar contrarios (Mason, 1969; Sherman, 1976; Gouldner, 1976; Mitroff y Kilmann, 1978).

Dada la persuasiva influencia de los valores personales y sociales sobre la evaluación de la reforma educativa a nivel local y el amplio y reciente reconocimiento de esta influencia se ha vuelto cada vez más evidente la necesidad de enfoques que esclarezcan los valores (House, 1977; Reagan, 1976; Stone, 1978). Yo considero a los valores, junto con Goulet (1971), y de un modo general, como las concepciones de lo deseable, como las actitudes, preferencias, estilos de vida, esquemas normativos, universos simbólicos, sistemas de creencias y redes de significados que el hombre da a la vida. En la evaluación, las posiciones del valor dictan qué objetivos, estrategias y métodos han de ser considerados con los más deseables en cualquier evaluación (Myrdal, 1978 y 1972; Neave, 1977; Scriven, 1972 y 1976).

A este respecto, Smith (1978) proporciona un examen útil que delinea las cuatro fuentes primarias de los valores dentro de un contexto de evaluación, es decir, los aspectos políticos del trabajo de evaluación, la influencia de los movimientos sociales, las influencias organizativas, y el evaluador como fuente de valores. Sostiene que, si bien los valores son ineludibles, también son benéficos:

Las posiciones del valor ayudan a definir y delinear un problema de evaluación y a determinar su significado práctico para audiencias particulares. Más aún, aunque la terminología y los modelos de evaluación están cargados de valor, son herramientas esenciales. Las dificultades surgen, sin embargo, en los estudios de evaluación donde los valores que influyen sobre los resultados no son claros y explícitos y la investigación evaluativa, por lo tanto, se percibe o se proyecta como algo diferente de lo que en realidad es. En muchos estudios, los valores pluralistas y las resultantes fuerzas de contrapeso complican el trabajo de la evaluación. Diversos grupos defienden diferentes objetivos como el “verdadero” propósito del estudio evaluativo, y presionan a que los evaluadores asuman un rol superficial. Otros individuos intentan desviar el enfoque inicial, por ejemplo, de los logros de los estudiantes a la adecuación del personal. Bajo tales circunstancias, los evaluadores están con frecuencia fuertemente presionados para identificar los diversos grupos de interés y los valores que se están fomentando, y para entender cómo esos valores pueden afectar la dirección del trabajo evaluativo. Necesitan medios para tratar con esos valores influyentes (pp. 24-25).

Este dilema, sin duda, les es familiar a los asistentes a este seminario. El problema no es tanto la posición valoral en sí misma, sino que los valores estén

ocultos y sean difíciles de reconocer. Ha planteado la posibilidad y lo deseable de usar conjuntos de valores paradigmáticos alternativos para juzgar los programas de reforma (figura 6), pero esto requeriría recursos adicionales. Los evaluadores escogerán más frecuentemente un conjunto particular o una mezcla de evaluaciones (figura 7), dentro de un paradigma dado, y utilizarán los, recursos usando esa perspectiva. Si nos remitimos a la literatura sobre evaluación, se pueden identificar y ofrecer al menos cuatro enfoques como un primer paso para ayudar a quienes implementan la reforma a enfrentarse con sistemas de valores antagónicos (Smith, 1978).

El primero sería seguir el consejo de Myrdal (1969) de explicitar los valores, de expresar abiertamente las posiciones valorales. Esto ayuda a mostrar la conciencia que el evaluador tiene de los valores, lo fuerza a explicarlos, y revela lo que de hecho son. "Idealmente, uno usaría conjuntos alternativos de valores para juzgar un paradigma (de reforma)" (p. 131).

Berlak (1970) sugiere un segundo enfoque donde el evaluador puede escoger entre tres posiciones diferentes al hacer los juicios valorales acerca de la utilidad de un programa de reforma que se esté juzgando, es decir, puede únicamente: 1) describir el proyecto; 2) sugerir criterios de juicio; o 3) hacer un verdadero juicio de valor. Aquí el evaluador decide el grado en que sus valores determinarán el diseño de su evaluación e influirán sobre la valorización.

Scriven (1976) sugiere evaluaciones comparadas del mismo proyecto de reforma. Aquí los enfoques de evaluación que incorporan valores antagónicos, como el análisis económico de costo-beneficio, competirían con, por ejemplo, el análisis de poder beneficio para ayudar a resolver cuestiones como la de quién se beneficia con las actividades de reforma y quién se beneficia más con la elección y uso de los paradigmas del equilibrio o del conflicto para la evaluación de la reforma. Mientras Scriven escribe desde una perspectiva que puede ser considerada como liberal "iluminada", reconoce que los interesados en una mayor eficiencia social deben abordar los problemas de desigualdad y del conflicto de intereses en grupos, su llamado a la utilización de la evaluación comparada presenta un *rationale* de suma utilidad también para el reconocimiento y la utilización de las perspectivas de evaluación crítica.

Mientras el enfoque comparado de Scriven enfatiza el procedimiento que busca probar la predominancia de una posición valoral sobre otra, un cuarto enfoque enfatiza el uso de perspectivas valorales múltiples a fin de lograr una comprensión más completa de un programa de reforma dentro de un contexto. En este caso, todos los grupos participantes en la reforma tienen la oportunidad de especificar sus posiciones valorales para que así se pueda trazar el rango completo de las posiciones valorales, aunque éstas puedan resultar antagónicas. Así se facilita la regulación de los valores y el papel del evaluador, de juez y, posiblemente, ejecutante, cambia al de árbitro (Brickell, 1976; Bush y Gordon, 1978; Guba 1978; Guttentag, 1973; Rist, 1978; Rivlin, 1973; Stake, 1978).

VII. CONCLUSIONES

Este ensayo examina el surgimiento de enfoques subjetivos y críticos para la evaluación de la reforma educativa. Sostiene que quienes toman las decisiones,

FIGURA 6
Modelo dialéctico de los enfoques de equilibrio/liberal y crítico/conflictivo para la evaluación de la reforma educativa

Enfoques y estándares Crítico-conflictivos ilustrativos	¿Cómo reflejan los objetivos de la reforma los intereses y el poder de los grupos sociales dominantes? (Se supone el conflicto) (House, 1978 b).	¿Las actividades de reforma cambian o mantienen las oportunidades de los niños de diferentes grupos o clases? (Se supone la desigualdad) (Apple, 1979).	¿La reforma alteró o mantuvo la relación de poder entre los grupos sociales dominantes y subordinados? (Cui bono). (H. M. Levin, 1974).
La política de Reforma. Proceso de planeación a nivel nacional y local.	Formulación de fines y medios.	Implementación de cambios en el contenido educativo estructuras, etc.	Evaluación de los resultados de la reforma y sus consecuencias.
Enfoques y estándares Equilibrio/ liberales ilustrativos	¿Cómo ayudarán los objetivos de la reforma a aumentar la eficiencia del sector educativo y su contribución a los sectores social, político y económico? (Se supone el consenso). (Rivlin, 1975).	¿Están los cambios eficientemente administrados y relacionados a las necesidades sociales diagnosticadas? (Dalín, 1978).	¿La reforma logró sus objetivos? (Jensen, 1969).

FIGURA 7
Modelo dialéctico para la evaluación y el análisis de políticas



Fuente: Mitroft y Emshoff, 1979, p. 23.

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABT, C. C.

1977 *The Evaluation of Social Programs*, Beverly Hills, Sage Publications.

APPLE, M. W.

1972 "The Adequacy of Systems Management Procedures in Education", *Journal of Educational Research*, vol. 66, núm. 1.

1979 *Ideology and Curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul.

1978 "Ideology and Form in Curriculum Evaluation", *Qualitative Evaluation*. Berkeley, Mc Cutchan.

ARONOWITZ, S.

1978 "Looking Beyond the 'Historical' Marx", *Social Policy*, vol. 8, núm. 4.

BAKER, J. R.

1978 "Michael Polanyi's Contributions to the Cause of Freedom in Science", *Minerva*, vol. 16, núm. 3.

BAZIN, M.

1973 "La ciencia pura, instrumento del imperialismo", *Comunicación y Cultura*, núm. 1, Buenos Aires.

BERK, R. A. y P. H. Rossi

1976 "Doing Good of Worse: Evaluation Research Politically Re-Examined", *Social Forces*, vol. 23, núm. 3.

BERLAK, H.

1970 "Values, Goals, Public Policy, and Educational Evaluation", *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 2.

BERNSTEIN, B.

1975 "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", *Educational Studies*, vol. 1.

1971 "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier Macmillan.

BERNSTEIN, R. J.

1976 *The Restructuring of Social and Political Theory*. New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.

BEVERIDGE, W. I.

1958 *The Art of Scientific Inquiry*. New York, Vintage.

BINNS, D.

1977 *Beyond the Sociology of Conflict*. New York, St. Martin's Press.

BOLAN, R. S.

1975 "Mapping the Planning Theory Terrain", *The Urban and Social Change Review*, vol. 8, núm. 2.

BOURDIEU, P.

1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneva, Droz.

-
- 1973 "Les strategies de reconversion: Les class sociales et le sistema d'enseignement", *Social Science Information*, vol. 12.
-
- 1971 "Systems of Education and Systems of Thought", *Knowledge and Control*. London, Collier-Macmillan.
- BOURDIEU**, P. y J. C. Passeron
1970 *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- BOWER**, C. A.
1977 "Emergent Ideological Characteristics of Educational Policy", *Teachers College Record*, vol. 79, núm. 1.
- BOYD**, W. L.
1979 "The Politics of Curriculum Change and Stability", *Educational Researcher*.
- BRICKELL**, H. M.
1976 "The Influence of External Political Factors on the Role and Methodology of Evaluation", *Evaluation Comment*, vol. 5.
- BROADHEAD**, R. S. y R. C. Rist
1976 "Gatekeepers and the Social Control of Social Research", *Social Problems*, vol. 23, núm. 3.
- BUSH**, M. y A. C. Gordon
1978 "The Advantages of Client Involvement in Evaluation Research", *Evaluation Studies Annual Review*, vol. 3.
- CAMPBELL**, D. T.
1975 "Assesing the Impact of Planned Social Change", *Social Research and Policies*. Hanover, N. H., University Press of New England.
-
- 1973 "Conditions Necessary for the Experimental Evaluation of New Government Programs", Paper presented at the International Political Science Association Meeting. Montreal, Canadá.
- 1976 "Evolutionary Epistemology", *The Philosophy of K. P. Popper*. La Salle, Ill., Open Court.
-
- 1969 "Reforms as Experiments", *American Psychologist*, vol. 24.
- CAPLAN**, N.
1976 "Social Research and National Policy: What Gets Used by Whom, for What Purposes, and With What Effects?", *International Social Science Journal*, vol. 28, núm. 1.
- CARNOY**, M.
1975 "The Economic Costs and Returns to Educational Television", *Economic Development and Cultural Change*, vol. 25, núm. 2.
- CARNOY**, M. y H. Levin
1976 *Limits of Educational Reform*. New York, McKay.
- CERYCH**, L.
1979 "The Process of Implementation of Higher Education Reforms", *R & D for Higher Education* (Swedish Board of Universities), núm. 4.
- CHELIMSKY**, E.
Verano 1978 "Differing Perspectives of Evaluation", *New Directions for Program Evaluation*, núm. 2.
- CHERKAOUL**, M.
1977 "Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems", *Harvard Educational Review*, vol. 47.
-
- 1976 "Socialism et conflit. Les systemes éducatifs et leur histoire selon Durkheim", *Revue Francaise de Sociologie*, vol. 47.
- COHEN**, D. K.
Abril 1970 "Politics and Research: Evaluation of Social Action Programs in Education", *Review of Educational Research*, vol. 40.

- COHEN, D. K. y J. Weiss**
1977 "Social Science and Social Policy", Education, *Social Science and the Judicial Process*. New York, Teachers College Press.
- COLEMAN, J. S.**
1973 "Conflicting Theories of Social Change", *Processes and Phenomena of Social Change*. New York, John Wiley and Sons.
-
- 1975 "Problems of Conceptualization and Measurement in Studying Policy Impacts", *Public Policy Evaluation*. Beverley Hills Sage Publications.
- CRANE, D.**
Nov. 1967 "The Gatekeepers of Science: Some Factors affecting the Selection of Articles for Scientific Journals", *American Sociologist*, vol. 2. núm. 4.
- DALIN, P.**
1978 *Limits to Educational Change*. London, Macmillan.
- DENZIN, N. K.**
1971 "The Logic of Naturalistic Inquiry", *Social Forces*, vol. 50, núm. 2.
- DICOSTANZO, J. L. y R. G. Paulston**
Enero 1979 "Implications of an Alternative Social-Reform Paradigm for Educational Evaluation". International and Development Education Program, University of Pittsburgh. Pittsburgh, Pa.
- DOLBEARE, K. M. y P. Dolbeare**
1971 *American Ideologies: The Competing Political Beliefs of the 1970's*. Chicago, Markham.
- DURKHEIM, E.**
1977 *The Evolution of Educational Thought*. London, Routledge and Kegan Paul.
-
- 1969 *L' Evolution Pédagogique en France*. Paris, Presses Universitaires de France.
- EICKELMAN, D. F.**
Mayo 1979 "The Political Economy of Meaning", *American Ethnologist*, vol. 6, núm. 2.
- EISNER, E. W.**
1972 "Emerging Models for Educational Evaluation", *School Review*, vol. 80, núm. 4.
- ENGLERT, R. M., et al**
1977 "Politics of Program Evaluation in Large City School Districts", *Education and Urban Society*, vol. 9, núm. 4.
- FENNESSEY, J.**
1976 "Social Policy Research and Bayesian Inference", *The evaluation of Social Programs*. Beverly Hills, Sage Publications.
- FEYERABEND, P.**
1975 *Against Method: Outline an Anarchistic Theory of Knowledge*. London, Verso.
-
- 1970 "Consolations for the Specialist", *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FILSTEAD, W. J.**
1970 *Qualitative Methodology*. Chicago, Markham.
- FREEMAN, H. E.**
1976 "The Present Status of Evaluation Research". Paper presented to the UNESCO Evaluation Research Conference. Washington, D. C.
- GALOIS, B.**
1978 "Ideology and the Idea of Nature", *Antipode*, vol. 8, núm. 3.
- GALT, A. H. y L. J. Smith**
1976 *Models and the Study of Social Change*. London, John Wiley and Sons.
- GLUECK, W. F. y J. R. Lawrence**
1975 "Sources of Research Ideas among Productive Scholars", *The Journal of Higher Education*, vol. 46, núm. 1.
- GOULDNER, A.**
1976 *The Dialectic of Ideology and Technology: The Origins, Grammar and Future of Ideology*. New York, Seabory Press.
- GOULET, D.**
1971 "An Ethical Model for the Study of Values", *Harvard Educational Review*, vol. 41, núm. 2.

GOWIN, D. B., y J. Millman.

1978 "Can Meta Evaluation give a Direction for Research on Evaluation?", Paper presented at the AERA Annual Meeting. Toronto, Canada.

GRÜNBAUM, A.

1976 "Can a Theory Answer More Questions the One of its Rivals?", *British Journal of the Philosophy of Science*, vol. 27.

1976 "Is Falsifiability the Touchstone of Scientific Rationality?", *Essays in Memory of Imre Lakatos*. Dordrecht, Netherlands, D. Reidel.

GUBA, E. G.

1978 *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles, UCLA Center for the Study of Evaluation.

GUTTENTAG, M.

1973 "Subjectivity and its Use in Evaluation Research", *Evaluation*, vol. 1, núm. 2.

HABERMAS, J.

1968 *Technik and Wissenschaft als "Ideologie"*. Frankfurt, Edition Suhrkamp.

HABERMAS, J.

1968 *Toward a Rational Society*. Boston, Beacon Press.

HEIN, G. E.

1976 "The Science of Watching and Wondering". Paper presented at the Symposium on Holism in Educational Research and Evaluation. Provincetown, Mass.

HODGES, W. I. y R. Sheeham

1978 "Evaluation: Strategies for Generating Knowledge", *New Directions for Program Evaluation*, núm. 2.

HOUSE, E. R.

1978 "Assumptions Underlying Evaluation Models". *Educational Researcher*, vol. 7, núm. 3.

1978 "Evaluation as Scientific Management in U. S. School Reform", *Comparative Education Review*, vol. 22, núm. 3.

1976 "Justice in Evaluation", *Studies Annual Review*, vol. 1.

1977 *The Logic of Evaluative Argument*. Los Angeles, UCLA Center for The Study of Evaluation.

1973 "Technology and Evaluation", *Educational Technology*, vol. 13, núm. 11.

1979 "Technology vs. Craft: A Ten Year Perspective", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11, núm. 1.

1974 "The Politics of Evaluation in Higher Education", *Journal of Higher Education*, vol. 45, núm. 8.

HULTIN, M.

1976 "Evaluation of Education Projects Financed by the World Bank Group", *The Evaluation of Social Programs*. Beverly Hills, Sage.

ISRAEL, J.

1972 "Is a Non-Normative Social Science Possible?", *Acta Sociológica*, vol. 15, núm. 1.

JENSEN, A. R.

1969 "How Much Can we Boost IQ and Scholastic Achievement?", *Harvard Educational Review*, vol. 39.

KALLOS, D. y V. P. Lundgren

1977 "Lessons from a Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research", *Curriculum Studies*, vol. 9, núm. 1.

KANDELL, J.

1979 "Rightist Intellectual Groups Rise in France", *New York Times*, Jul. 8.

KARABEL, J. y A. H. Halsey (eds.)

1977 *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.

KARIER, C. J.

1974 "Ideology and Evaluation: In the Quest for Meritocracy", *Educational Evaluation*. Berkeley, McCutchan.

1973 "Testing for Control and Order in the Corporate State", *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*. Chicago, Rand McNally.

KATZ, M. B.

1979 "Review of D. Ravitch, *The Revisionist Revised*", *Harvard Educational Review*, vol. 49, núm. 2.

KEAT, R. y J. Urry

1975 *Social Theory as Science*. London, Routledge and Kegan Paul.

KOGAN, M.

1978 *The Politics of Educational Change*. London, Fontana.

KOHR, L.

1977 *The Overdeveloped Nations: The Diseconomics of Scale*. New York, Schocken Books.

KUHN, T. S.

1977 *The Essential Tensión: Selected Studies in Scientific Tradition an Change*. Chicago, University of Chicago Press.

1978 "The Structure of Scientific Revolutions", *International Encyclopedia of Unified Science*, 2nd edition, núm. 2. Chicago, University of Chicago Press.

LAKATOS, I.

1970 "Falsification and the Methodology of Research Programmes", *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.

LEVIN, H. M.

1977 "A Decade of Policy Developments in Improving Education and Training for Low Income Populations", *A Decade of Federal Anti-Poverty Programs: Achievements, Failures, and Lessons*. New York, Academic Press.

1975 "Education, Life Chances, and the Courts: The Role of Social Science Evidence", *Law and Contemporary Problems*, vol. 39.

1974 "Educational Reform and Social Change", *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 10, núm. 3.

1972 "The Social Science Objectivity Gap", *Saturday Review*, Nov. 11.

1978 "Why Isn't Educational Research More Useful?", *Prospects*, vol. 8, núm. 3.

1974 "Scientific Method and the Adversary Model", *American Psychologist*, vol. 29, núm. 2.

LINDBLOOM, C. E.

1959 "The Science of Muddling Through", *Public Administration Review*, vol. 29, núm. 2. Livingstone, D. W.

1978 "The World Capitalist Economy and the Limits of Educational Reform". Paper presented at the Comparative and International Education Society Annual Meeting. México City.

LUCAS, C. J.

1978 "Ideology, Edification and Polymath in Educational Studies", *History of Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4.

LUNDGREN, V. P.

1973 "Educational Theory: Like a Mirror Immage of One's Own Will", Jyvaskyla, Finland, Institute of Education, University of Jyvaskyla. 1973.

1978 "Using Evaluation to Monitor Educational Change", *New Directions in Program Evaluation*, núm. 3.

MACDONALD, B.

1974 "Evaluation and the Control of Education". Unpublished paper, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, England.

- MACDONALD** B. y R. Walker
1974 "The social Philosophy of Educational Research". Unpublished paper, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia, Norwich, England.
- MASON**, R. O.
1969 "A Dialectical Approach to Strategic Planning", *Management Science*, vol. 15.
- MASTERMAN**, M.
1970 "The Nature of a Paradigm", *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MCGINN**, N. *et al*
1979 "Educational Planning as Political Process", *Comparative Education Review*, vol. 23, núm. 2.
- MCLAUGHLIN**, M. W.
1975 *Evaluation and Reform*. Cambridge, Mass., Ballinger.
- MELD**, M. B.
1974 "The Politics of Evaluation of Social Programs", *Social Work*, vol. 19, núm. 4.
- MERRITT**, R. L. y F. S. Coombs
1977 "Politics and Educational Reform", *Comparative Education Review*, vol. 21, núms. 2/3.
- MITROFF**, I. I. y J. Emshoff
1979 "On Strategic Assumption Making: A Dialectical Approach to Policy Analysis and Evaluation", *Academy of Measurement Review*, vol. 13, núm. 2.
- MITROFF**, I. I. y R. H. Kilmann
1978 *Methodological Approaches to the Social Sciences*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MITROFF**, I. I. y M. Turoff
1974 "On Measuring the Conceptual Errors in Large-Scale Social Experiments", *Journal of Technological Forecasting and Social Change*, vol. 6, núm. 2.
- MURPHY**, J. T.
1977 "Musings on the Utility of Decision-Making Models", *Harvard Educational Review*, vol. 47, núm. 4.
-
- 1971 "Title I of ESEA: The Politics of Implementing Federal Educational Reform", *Harvard Educational Review*, vol. 41.
- MYRDAL**, G.
1972 "How Scientific are the Social Sciences?", *Journal of Social Issues*, vol. 28, núm. 4.
-
- 1968 *Objektivitetsproblemet i Samhällsforskningen*. Stockholm, Rabén and Sjögren.
- NEAVE**, G.
1977 *Equality, Ideology and Educational Policy*. Amsterdam, Fondation Européene de la Culture.
- ORNSTEIN**, A. O.
1976 "Evaluating the Social/Educational/Poverty Industry", *Educational Technology*, vol. 16, núm. 11.
-
- 1977 "Evaluation and Reform of Federal Intervention Programs", *Contemporary Education*, vol. 48, núm. 2.
- PARLETT**, M. y D. Hamilton
1972 "Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs". Occasional Paper 9, Centre for Research in the Educational sciences, University of Edinburgh.
- PATTON**, M. Q.
1975 *Alternativa Educational Research Paradigm*. Grand Forks, University of North Dakota Press.
-
- 1978 *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills Sage Publications.
- PAULSTON** R. G.
1978 *Changing Educational Systems: A Review of Theory and Experience*. Washington, D. C., Education Division, the World Bank.
-
- 1977 "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks", *Comparative Education Review*, Special Issue, The State of the Art. vol. 21, núms. 2/3.

-
- 1976 *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*. Pittsburgh, University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
-
- 1979 "Education as Anti-Structure: Non-Formal Education in Social and Ethnic Movements". Paper presented at the American Anthropological Association Annual Meeting, Los Angeles, California.
-
- 1977 *Evaluating Educational Reform*. Washington, D. C., The World Bank.
- PAULSTON**, R. G. y J. Sirrmons (eds.)
 1978 "Evaluating Educational Reform", *Comparativa Educational Review*, vol. 22, núm. 3.
- POLANYI**, M.
 1958 *Personal Knowledge*. Chicago, University of Chicago Press.
- PRATTE**, R.
 1977 *Ideology and Education*. New York, David McKay.
- RATCLIFFE**, John
 1978 "Population Control or Social Justice?: Conventional vs. Emergent Paradigms in Population", *GSPIA* (Graduate School of Public and International Affairs, University of Pittsburgh).
- REAGAN**, G. M.
 1976 "Some Notes on the Uses of Social Science Inquiry in Formulating and Evaluating Educational Policy", *Educational Studies*, vol. 7, núm. 2.
- RIST**, R. C.
 1978 "On the Limits of Social Science Evidence", *Urban Education*, vol. 13, núm. 2.
-
- 1977 "On the Relations among Educational Research Paradigms: From Disdain to Detente", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 8, núm. 2.
- RIVLIN**, A. M.
 1973 "Forensic Social Science", *Harvard Educational Review*, vol. 43, núm. 1.
- RIVLIN**, A. M. y P. M. Timpane,
 1975 *Planned Variation in Education: Should we Give up or Try Harder?* Washington, D. C., The Brookings Institution.
- ROOS**, J. P.
 1979 "From Oddball Research to the Study of Real Life: The Use of Qualitative Methods in Social Science", *Acta Sociológica*, vol. 22, núm. 1.
- ROSSI**, P. H. y S. R. Wright
 1977 "Evaluation Research: An Assessment of Theory, Practice, and Politics", *Evaluation Quarterly*, vol. 1, núm. 1.
- SCRIBNER**, J. D.
 1970 "The Politics of Educational Reform", *Urban Education*, vol. 4.
- SCRIVEN**, M.
 1976 "Evaluation Bias and Its Control", *Evaluation Studies Annual Reviews*, vol. 1.
-
- 1973 "Goal-Free Evaluation", *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley, McCutchan.
-
- 1967 "The Methodology of Evaluation", *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago Rand McNally. 1967.
-
- 1972 "Objectivity and Subjectivity in Educational Research", *Philosophical Redirection in Educational Research*. National Society for the Study of Education Yearbook. Chicago University of Chicago Press.
- SCRIVEN**, P.
 1978 "Payoffs from Evaluation", *The Evaluation of Social Programs*. Beverly Hills, Sage Publications.
- SECHREST**, L., et al. (eds.).
 1979 *Evaluation Studies Review Annual, vol. 4, Part 2: Alternative Methodologies and Strategies*, Beverly Hills Sage Publications.

- SEJERSTED, F.**
1978 "The Uses of Theory", *Scandinavian Economic History Review*, vol. 26, núm. 2.
- SHARPE, L. J.**
1977 "The Social Scientist and Policy-Maker: Some Cautionary Thoughts", *Using Social Research in Public Policy Making*. Lexington, Mass., Lexington Books.
- SHERMAN, H.**
1976 "Dialectics as a Method", *The Insurgent Sociologist*, vol. 6, núm. 4.
- SIMON, H. A.**
1965 "Administrative Behavior", *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York, Macmillan and Free Press.
- SIMMONS, J. et al.**
1979 *Lessons from Educational Reform*. Draft for Comment, Washington, D. C., The World Bank.
- SMART, B.**
1976 *Sociology, Phenomenology and Marxian Analysis: A Critical Discussions of a Science of Society*. London, Routledge and Kegan Paul.
- SMITH, N. L.**
1978 "Sources of Values Influencing Educational Evaluation". Research, Evaluation Development Paper Series núm. 7, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.
- SPEIZMAN, W. L.**
1974 "Evaluation: An Evaluation from a Sociological Perspective", *Uses of the Sociology of Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- SROUFE, G. E.**
1977 "Evaluation and Politics", *The Politics of Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- STAKE, R. E.**
1978 "The Case Study Method in Social Research", *Educational Researcher*, vol. 7, núm. 2.
-
- 1967 "The Countenance of Educational Evaluation", *Teachers College Record*, vol. 68.
- STINCHCOMBE, A. L.**
1978 *Theoretical Methods in Social History*. New York, Academic Press.
- STONE, J. C.**
1978 "e-VALUE-ation", *New Directions for Program Evaluation*, núm. 1.
- STRAUCH, R. E.**
1976 "A Critical Look at Quantitative Methodology", *Policy Analysis*, vol. 2.
- STUFFLEBEAM, D. L.**
1971 *Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca, Ill., Peacock.
- TAPPER, P. y B. Salter**
1978 *Education and the Political Order*. London, Macmillan.
- TOURAINÉ, A.**
1977 *The Self-Production of Society*. Chicago, University of Chicago Press.
- TREND, M. G.**
1978 "On the Reconciliation of Qualitative And Quantitative Data", *Human Organization*, vol. 37, núm. 4.
- TURNER, J.**
1979 *The Politics of Landscape*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- USEEM, M.**
1976 "Government Influence on the Social Science Paradigm", *The Sociological Quarterly*, vol. 17, núm. 2.
-
- 1976 "Government Mobilization of Academic Social Research", *Policy Studies Journal*, vol. 4, núm. 2.
- VALLANCE, T. R.**
1972 "Social Science and Social Policy: Armorial Methodology in a Matrix of Values", *American Psychologist*, vol. 27, núm. 2.

VERNON, E.

1970 "Ideología y producción de conocimientos sociológicos en América Latina", *Ideología y realidad nacional*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

WAGLE M,

1979 "And What Does Evaluation Contribute? The Politics and Process of Evaluation Research in Literacy Education". Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

WEINER, M.

"Finding Lessons from Bank Projects in the Job of Operations Evaluation", *Report: News and Views from, the World Bank*.

WERTS, C. E. y R. L. Linn

1969 "Analyzing School Effects: How to use the Same Data to Support Different Hypotheses", *American Educational Research Journal*, vol. 6, núm. 1.

WILLIAMS, W.

1975 "Implementation Analysis and Assessment, *Policy Analysis*, vol. 1.

1975 *Social Policy Research and Analysis: The Experience of the Federal Agencies*. New York, American Elsevier. 1975.

WILLIAMS, W. y R. F. Elmore

1976 *Social Program Implementation*. New York, Academic Press.

WILLIAMS, W. Y J. W. Evans

1969 "The Politics of Evaluation: The Case of Head Start", *Annals*, vol. 385.

ZUCKERMAN H.

1978 "Theory Choice and Problem Choice in Science", *Sociological Inquiry*, vol. 28, núms. 3/4.

ZÚÑIGA, R.

1975 "The Experimenting Society and Radical Social Reform: The Role of the Social Scientist in Chile's Unidad Popular Experience", *American Psychologist*, vol. 30, núm. 2.