

¿CÓMO PODRÍA DELINEARSE UNA EVALUACIÓN CUALITATIVA?

Marta Picado Mesén

RESUMEN

Este artículo presenta algunos aspectos importantes de considerar en el momento de diseñar una evaluación cualitativa. Ellos son: el enfoque, función que juega la teoría, la comprensión de lo significativo y simbólico, fundamentos epistemológicos, la formulación de problemas de evaluación, el o los objetos de evaluación y la construcción de áreas y categorías preliminares.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es el proceso de juzgar el mérito o valor de algo y, específicamente, en el área social busca garantizar un mejor cumplimiento de los programas y proyectos. Su objetivo es generar información para que pueda usarse en la planificación y en la ejecución de programas y proyectos de desarrollo social. Sus funciones van más allá que el brindar información, pues cumple, además, funciones institucionales, sociales, históricas y políticas.

Institucionales: hacen referencia a organizaciones e instituciones y el fin es evaluar sus metas, propósitos, recursos, procedimientos operativos, así como, dar cuenta de los medios y fines de los programas y proyectos institucionales u organizacionales, de la percepción, los sentimientos y las relaciones intersubjetivas que se tejen desde estos, para demostrar la efectividad o fracaso de sus planes y estrategias empleados.

Sociales: pretenden proporcionar a los participantes un sentimiento de seguridad; su función es propiciar la reducción de problemas sociales. Promueve el arbitraje y la resolución de conflictos.

Históricas: procuran registrar y documentar acciones, actividades, eventos y resultados para contribuir a la construcción de la memoria colectiva.

Políticas: propician el establecimiento de agendas y la generación de debates. Legitiman la participación ciudadana, los programas, proyectos, actores sociales y políticos. Develan las relaciones de poder y los alcances y limitaciones de este.

Para Guba y Lincoln (1985), la evaluación es el proceso de describir un evaluado, entidad que se evalúa, y juzgar su mérito y valor. Mérito significa la bondad inherente a algo mientras que valor se refiere a la utilidad comparativa de algo para alguien en su contexto particular.

Lee Cronbach en Stufflebeam y Shinkfield (1989), por su parte, define la evaluación como la recolección y el uso de la información para tomar decisiones acerca de un programa. Esta información es un proceso organizado, es defendible que se utiliza para tomar decisiones y para mejorar un programa de desarrollo.

Daniel Stufflebeam la define como “el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión” (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

El común denominador en estos autores es que la evaluación es un proceso que genera *información* para juzgar el mérito y para tomar decisiones.

De acuerdo con Bhola (1991) la evaluación y la investigación son actividades

profesionales diferentes, las cuales de manera significativa, difieren en términos de sus marcos de indagación y de los objetivos de su tarea, tal y como se observa en el siguiente cuadro:

CUADRO 1

DIFERENCIAS ENTRE UN INVESTIGADOR Y UN EVALUADOR

EVALUADOR	INVESTIGADOR
Orientado hacia la política y la planificación; busca clarificar alternativas de planeamiento y mejorar la ejecución del programa.	Orientado hacia la disciplina y lo académico; busca avances en las fronteras del conocimiento en su propia disciplina.
Su lealtad es a un programa, proyecto, servicio, campaña en particular; la elaboración de tópicos de evaluación está determinada por las necesidades de información de los que toman las decisiones.	Su lealtad es hacia una determinada disciplina académica, la elección de los tópicos de investigación está determinada por las necesidades de la teoría y de la investigación en esa disciplina.
Las elecciones metodológicas son “científicas” pero no experimentales y con bastante frecuencia “naturalistas”. La norma para juzgar los resultados es la aplicabilidad a la situación del programa y la adaptabilidad a otras situaciones similares.	Las elecciones metodológicas son “científicas” y con frecuencia hay énfasis en el control; pueden preferirse métodos experimentales o cuasi-experimentales. La norma para juzgar los resultados es la generalización o la transferencia.
El marco de tiempo para producir los resultados es establecido por el programa.	El marco de tiempo para la producción de resultados es fijado por el investigador y por la lógica interna de la pregunta de investigación.
Las recompensas profesionales consisten en la utilización de los resultados por quienes toman las decisiones y la comprobada mejoría en la ejecución del programa.	Las recompensas profesionales consisten en la publicación de los resultados en revistas profesionales y los comentarios favorables por parte de los colegas.

Fuente: Bhola, 1991:12.

1. ENFOQUES DE EVALUACIÓN

Los enfoques o estrategias evaluativas se pueden ubicar en dos grandes conglomerados, de acuerdo con el paradigma de influencia. Así, se tiene un paradigma racionalista de corte positivista y otro interpretativo, denominado esto, por muchos autores como “naturalista”, “fenomenológico” o “hermenéutico”.

Según Jun (1984) un paradigma es la ideología creativa de los científicos, desde la cual ellos trabajan y la que les proporciona una

posición lógica y metodológica particular que les permite producir conocimiento científico o sociocientífico.

Para Bhola (1991), los paradigmas de evaluación son las ideologías creativas de los evaluadores, pues estos determinan el pensamiento y el comportamiento metodológico de los evaluadores.

De los paradigmas dominantes emergen diferentes enfoques entre los que se destacan por su capacidad abarcadora, el cualitativo y el cuantitativo, con diferentes métodos a su haber.

CUADRO 2

DIFERENCIAS ENTRE LOS DOS ENFOQUES BÁSICOS DE EVALUACIÓN

ENFOQUE CUANTITATIVO O RACIONALISTA	ENFOQUE CUALITATIVO O INTERPRETATIVO
Paradigma subyacente, el positivismo lógico: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales; presta poca atención a los estados subjetivos de los individuos. Se descubren los conocimientos.	Paradigma subyacente, interpretativo: fenomenologismo, la comprensión e interpretación. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quién actúa. Los conocimientos se producen o se construyen.
Raíces filosóficas: positivistas, reduccionistas, libre de valores.	Raíces filosóficas: fenomenológicas. El interaccionismo simbólico. Holísticas, cargadas de valores.
Orientación teórica: somete a prueba la teoría existente; relaciones causales.	Usa teorías bien fundamentadas, relaciones plausibles.
Diseño experimental o cuasi experimental para asegurar objetividad y validez.	El diseño es emergente; surge o se desenvuelve.
Situación de la evaluación: en el laboratorio o controlada. Medición penetrante y controlada.	Situación de la evaluación: ecológica en el contexto natural. Observación naturalista sin control.
Muestreo aleatorio, tamaño predeterminado.	Actores propositivos, especializados. El número de actores se determina en la marcha y se completa cuando la información disponible se comienza a repetir, o sea, se llega a la saturación.
Orientada hacia los objetivos; cuantitativa. Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.	Libre de objetivos; cualitativa cargada de descripciones. Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.
Instrumentos estructurados frecuentemente intervencionistas. Se busca que sean estandarizados e independientes de sesgos del evaluador.	No estructurados; con frecuencia no perturban la situación natural. El evaluador se convierte en herramienta de recolección de información.
Preferencia por datos exactos.	Todo conocimiento e información es aceptable.
Orientada hacia los resultados.	Orientada hacia los procesos.
Análisis de datos típicamente estadísticos, “sólidos”, repetibles, “fiables”.	Análisis de información por ejes temáticos, análisis de contenido. Información “real”, “rica” y “profunda”.
Informes estadístico- analíticos- objetivos.	Informes descriptivos, interpretativos, estudios de casos. Subjetivos.
Naturaleza de las declaraciones de verdad por leyes generalizadas.	Naturaleza de las declaraciones de verdades por intuiciones acerca de covariaciones naturales de los conocimientos, ideas perspicaces, analogías y metáforas.
Resultados convergentes conducentes a hacer predicciones. Realidad tangible y única.	Resultados divergentes. Realidades múltiples o una construcción negociada de la realidad en su contexto.
Puntos fuertes: proporciona estimaciones de las distintas variaciones y correlaciones cuando las variables realmente pueden ser definidas apropiadamente y pueden establecerse controles razonables. Particularista; asume una realidad estable.	Puntos fuertes: es responsivo, adaptable, el énfasis es holista y humaniza la actividad evaluadora. Asume una realidad dinámica.

continúa...

continuación cuadro 2

ENFOQUE CUANTITATIVO O RACIONALISTA	ENFOQUE CUALITATIVO O INTERPRETATIVO
Puntos débiles: busca acomodar las preguntas de evaluación a los métodos y modos de análisis aceptables; puede llevar a escoger preguntas triviales y artificiales y a obtener resultados triviales e inútiles.	Puntos débiles: el evaluador puede perderse en las complejidades de la vida real; puede carecer de habilidades interpersonales y perceptibilidad individual, por lo cual puede terminar haciendo afirmaciones poco significativas, basadas en meras impresiones.

Fuente: Bhola, 1991: 32-33 y Pérez, 1994: 33.

En las disciplinas, programas y proyectos del ámbito social existen diferentes situaciones, cuestiones o problemas que son necesarios evaluar y que no son posibles de abordar desde métodos de medición estadística. Su comprensión, por tanto, va más allá, de la aplicación de métodos cuantitativos.

Para describir, comprender e interpretar lo significativo, lo simbólico, las relaciones intersubjetivas de los fenómenos que se quieren evaluar, se necesita recurrir a los aportes de diversas corrientes filosóficas y epistemológicas muy ligadas al desarrollo de la antropología y la sociología, entre ellas, la etnografía, el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, en fin, las corrientes denominadas interpretativas.

Es evidente para muchos autores entre ellos, Dilthey, Husserl, Baden, Mead, Berger, Blumer y Lukman, en Pérez (1994), que los hechos o fenómenos socioculturales son más susceptibles a la descripción y comprensión por medio de análisis cualitativos.

La evaluación cualitativa en el ámbito social pretende aportar en la valoración de las prácticas individuales y colectivas como resultado de compartir significados e interpretaciones acerca de las realidades compartidas.

2. FUNCIÓN QUE TIENE LA TEORÍA EN LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

El binomio teoría y práctica es indisoluble; son procesos que se dan de manera simultánea, por lo que son una construcción al unísono. Desde luego que, en el momento de reali-

zar una evaluación, se requiere de un marco teórico, no para probar si este se ajusta a las realidades evaluadas sino para orientar su planificación. Desde una perspectiva cualitativa, la teoría funciona como un elemento fundamental para la reflexión *en* y *desde* la práctica evaluada debido a que las realidades evaluadas están constituidas por hechos observables pero, además, por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los sujetos que intervienen en las experiencias evaluadas.

Los aportes de las teorías interpretativas son fundamentales pues clarifican, iluminan y articulan los esfuerzos hacia la comprensión de la práctica social evaluada. Cuando se requiere la interpretación de lo que sucede en una situación concreta, se necesita observar la interacción entre todos los distintos elementos y cómo operan en su contexto natural. Posiblemente el sólo establecimiento de controles sea insuficiente.

La comprensión de las realidades evaluadas se da dentro de un contexto determinado, por lo que se les capta como un *todo* unificado que no puede fragmentarse, no puede dividirse en variables independientes y dependientes. (Pérez, 1994: 28).

3. LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

En una evaluación de experiencias sociales es fundamental tener presente que los valores siempre inciden en los procesos evaluativos y forman parte de la o las realidades evaluadas. El conocimiento no es aséptico ni neutro, aun el conocimiento generado desde los métodos cuantitativos (Capra, 1996).

En las evaluaciones cualitativas o interpretativas se reconoce y se potencia la presencia de los valores en la evaluación y en las experiencias evaluadas. Hay que reconocer que la evaluación está influida por los valores del contexto social y cultural de los actores que intervienen, ya sea en el proceso evaluativo, como en las prácticas evaluadas.

El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas (Carr y Kemmis, 1988:90).

Desde esta perspectiva, por ser el conocimiento construido desde el significado de los sujetos, en estrecha y permanente interacción, este sólo tiene sentido en su contexto cultural y en su desarrollo cotidiano. La información y el conocimiento que se alcanzan en una evaluación cualitativa *no se descubre* sino que *se produce, se construye*.

La evaluación de las realidades sociales y culturales presentan la necesidad de acercarse a lo cotidiano, a las interacciones, a las comunicaciones y a las negociaciones que se tejen desde los sujetos de esas prácticas sociales. Así, las realidades socioculturales se comprenden desde su vida cotidiana pues los sujetos, en sus interacciones, redefinen permanente y mutuamente, sus actos.

La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales (Carr y Kemmis, 1988: 99).

El objeto básico de la evaluación cualitativa son los escenarios cotidianos (con sus espacios, sujetos, acciones y relaciones), tal y como estos son, ya sea aceptados o cuestionados por los sujetos que interaccionan mutuamente.

¿CÓMO SE DESCRIBEN LAS ACCIONES, LOS ESCENARIOS, HECHOS O FENÓMENOS SOCIALES?

Las descripciones de la realidad son holísticas, globales, polifacéticas de una o varias realidades en construcción. No existe una realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas (Pérez, 1994: 32).

La acción social es subjetiva, en virtud al significado que le dan el o los individuos actuantes. La interpretación teórica de estos significados se realiza mediante un registro y una descripción detallada y cuidadosa. Para efectuar las descripciones se recurre a la categorización, algunas de carácter preliminar, las cuales ayudan a orientar la evaluación desde sus inicios y las emergentes, que se denominan así porque surgen del análisis de la información recolectada; no son preconcebidas y generalmente responden a lo que es más significativo para los informantes. Se definen con base en las tendencias que se marcan en los análisis efectuados.

La vida social se considera como fluida y abierta. Por eso la realidad social y cultural no puede conocerse exclusivamente a través de reacciones observables y medibles del hombre, dado que ignora el campo de la intencionalidad y el significado de las acciones. Es decir, ¿por qué actuamos de una determinada manera y no de otra? (Pérez, 1994: 30).

La descripción contextual de una situación evaluada, se realiza con el fin de captar la complejidad de esas realidades, mediante la recolección sistemática de información. La descripción de esa información se logra por medio de las palabras propias de las personas, habladas o escritas, las conductas y comportamientos observables, individuales o colectivos. Dichas descripciones se basan en procesos ideográficos con estudios a profundidad de una situación concreta. Los procesos de comunicación y de diálogo, así como de observación que se llevan a cabo entre los distintos actores que intervienen en la evaluación, son relaciones entre sujetos cognocentes pues se comparten significados acerca de las cosas, situaciones, prácticas y acciones.

Los actores de una evaluación leen las situaciones concretas, recurren a sus experiencias acumuladas o previas y las interpretan desde el marco de su práctica social.

Los enfoques cualitativos y cuantitativos en la evaluación de proyectos sociales o de desarrollo son complementarios; se requiere de un acercamiento metodológico que permita develar la integralidad de los procesos, prácticas y acciones sociales. Aún cuando la complementariedad es necesaria, ella misma es insuficiente.

En los escenarios sociales la integración teórica y práctica es fundamental; no es posible la separación entre conocimiento y acción, como camino válido para acercarse a la evaluación de las realidades. Saber y actuar son inseparables para mejorar la acción y *transformar esas realidades sociales*. Las aportaciones de los enfoques cuantitativos y cualitativos son ingentes, pero insuficientes si sólo se realiza un despliegue metodológico y se presentan exhaustivos resultados sin el compromiso de transformación de esas realidades evaluadas.

Al respecto, Carr y Kemmis (1988) refiriéndose a la investigación en el enfoque socio-crítico brindan aportes que, por su pertinencia, son trasladables a la evaluación en el campo del desarrollo social.

El investigador crítico intenta descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas limitan las situaciones y cómo podrían cambiar unas y otras. Ello implica un proceso participativo y colaborativo de autorreflexión que se materializa en comunidades autocríticas de investigación comprometida en mejorar la sociedad (Pág. 14).

Un evaluador sólo ante tal reto, probablemente se vea limitado, por lo que el trabajo en equipos interdisciplinarios¹ es un recurso oportuno y necesario, en conformidad con el

carácter integral que requieren las prácticas evaluativas.

La evaluación parte de situaciones cotidianas de sus potencialidades y limitaciones. Su desarrollo tiene la mirada puesta en cómo potenciar los recursos y, sobre todo, cómo solucionar los problemas. Claro está, son requerimientos fundamentales la lectura y relectura de las falsas representaciones, del papel de las ideologías en la expresión de intereses, valores, supuestos, visiones y cosmovisiones. No hay que perder de vista que, en las representaciones sociales, lo significativo y lo simbólico está permeado por las estructuras ideológicas dominantes.

... Una práctica social comprometida con una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica (...) tanto de los evaluados como de los evaluadores (Pérez, 1990: 63).

4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LOS ENFOQUES CUALITATIVOS

Estos enfoques proponen que el comportamiento humano sea evaluado tal como ocurre naturalmente, dentro de su contexto y de su ambiente; son *holísticos*, buscan evaluar las realidades como un *todo*, pretenden descubrir, comprender e interpretar los fenómenos.

El evaluador naturalista no pretende la construcción de leyes y generalizaciones; su propósito es profundizar en la *comprensión*, alcanzar la aplicabilidad y adecuación de los resultados. Él forma parte de la evaluación que realiza, pues no se puede aislar objetivamente de esa realidad o realidades que evalúa.

El evaluador se usa a sí mismo como instrumento y acepta la naturaleza subjetiva de la evaluación cualitativa. Hay una unidad entre el

1 “Como antes ya lo hicieron Stuffebeam y Stakes, Cronbach afirma que cuando la evaluación se divide entre los miembros de un equipo, el equipo debe trabajar como una sola unidad si desea que aparezcan las intuiciones. Aunque los miembros de un equipo deben conocer a fondo

los aspectos principales del estudio, los que están en el centro del proyecto deben asumir la mayor responsabilidad a la hora de establecer prioridades, interpretar las observaciones y recopilar experiencias de primera mano” (Stuffebeam y Shinkfield, 1993: 161).

CUADRO 3
CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE CUALITATIVO

FOCO DE INTERÉS	ENFOQUE CUALITATIVO
<i>Interés</i>	Cualidad, naturaleza, esencia.
<i>Ontología</i>	La naturaleza de la realidad se concibe como constructiva, múltiple, holística o total, divergente.
<i>Relación sujeto/objeto</i>	Interrelacionada. La relación está influida por valores subjetivos.
<i>Propósito de generalización</i>	Limitado por el contexto y el tiempo. Afirmaciones ideográficas. Centrado en las diferencias.
<i>Explicaciones de causalidad</i>	Interactiva, realimentadora, prospectiva.
<i>Axiología de los valores</i>	Tiene en cuenta los valores, los cuales influyen en la solución del problema, de la teoría, el método y el análisis.
<i>Conceptos asociados</i>	Trabajo de campo, etnografía, naturalista, hermenéutica.
<i>Objetivo de la evaluación</i>	Producir y construir conocimiento o información, descripción, comprensión para la toma de decisiones y formulación de nuevas hipótesis de trabajo.
<i>Marco o escenario</i>	Natural, cotidiano, familiar o más cercano.
<i>Recolección de información</i>	El evaluador como instrumento primario, entrevistas individuales, colectivas a profundidad, observaciones.
<i>Modalidad de análisis</i>	Inductivo por el evaluador.
<i>Conocimientos producidos o construidos</i>	Comprehensivos, holísticos, expansivos.

Fuente: Pérez, 1994: 40-54

que evalúa y aquello que se evalúa. Al fin y al cabo, el evaluador ofrece una *construcción social* “fabricada” sobre la base de un *“intelecto agudo”* y una *“percepción clara y refinada”* dentro de una dinámica que plantea interrogantes basadas en la participación y en la colaboración con otros (Bhola, 1992:166).

La evaluación cualitativa está enraizada en las realidades sociales, las cuales están en construcción. Todos los individuos construyen sus realidades, así como también llevan consigo sus propios significados y visiones de mundo², por lo

2 En este sentido, la hermenéutica materialista presenta sus críticas, puesto que considera que los significados y visiones de mundo están permeados por las ideologías dominantes. Por lo que estos significados no son tan propios y, además, responden a falsas

que el conocimiento es contextual, enraizado en la historia, con sus alcances y limitaciones, sin poder llegar a realizar generalizaciones aunque sí *“ideas perspicaces” (insights)* que se pueden transferir a otras situaciones y a otros tiempos.

La o las realidades no se factorizan y fragmentan para estudiar sus causalidades y hacer predicciones; en su lugar, se construyen expectativas razonables y se buscan redes o

representaciones y a visiones alienadas de la realidad. Además, considera que la producción de sentido está íntimamente ligada a la producción de productos tangibles, por lo que únicamente la hermenéutica idealista puede dejar de lado los productos para atrincherarse sólo en los significados. La superación de esta limitante lleva al planteamiento de evaluaciones participativas educativas y liberadoras.

estructuras o subestructuras plausibles. Lo que hace que el diseño de la evaluación cualitativa sea emergente es su flexibilidad, que le permite reconstruirse permanentemente.

Por último, es importante señalar que lo que hace que una evaluación sea cualitativa, naturalista o interpretativa, no lo es el uso de técnicas etnográficas o cualitativas, sino sus supuestos ontológicos (naturaleza de la realidad), y epistemológicos (naturaleza del conocimiento).

5. LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS CUALITATIVOS

Toda evaluación parte del interés por solucionar o encontrar respuesta a un problema. En la medida en que este haya sido definido claramente, la evaluación se orientará con mayor facilidad. Su definición debe reflejar los intereses de sus demandantes. Los problemas por abordar son vacíos, carencias, necesidades o dificultades que demandan atención.

En el momento de plantearse una evaluación de un programa, proyecto o servicio social o de desarrollo, la primera inquietud es cómo planificarla. En este sentido, el evaluador debe tener experiencia, capacitación y formación en evaluación; se requiere de él un “*olfato de evaluador*”. Además, es preciso que conozca del área o del campo en que va a realizar la evaluación. Si no la conoce está comprometido a estudiarla y conocerla para poder hacer una acertada planificación, que, aunque emergente y participativa, requiere de direccionalidad y pertinencia.

La direccionalidad y pertinencia en el planeamiento evaluativo depende, fundamentalmente, de la claridad con que se formule su problema de evaluación.

Su formulación pasa por los siguientes momentos:

❖ *Identificar el alcance del programa, proyecto o servicio.* El evaluador intenta apreciar y clarificar la complejidad de la evaluación, lo que le permite definir límites geográficos, de tiempo, áreas de contenido y posibles actores participantes. Probable-

mente, se disponga de un análisis de los principales antecedentes históricos, informaciones confidenciales, relatos e informes de evaluaciones anteriores.

❖ *Hacer un panorama de las actividades del programa, proyecto o servicio.* Corresponde a un acercamiento exploratorio a las actividades para caracterizar los distintos contenidos de la evaluación.

❖ *Descubrir los intereses y propósitos de la evaluación requerida.* Permite develar los propósitos explícitos, así como los intereses implícitos de los distintos actores y audiencias de la evaluación. Se realiza una lista de los intereses de los distintos grupos, políticos o no, y luego se profundiza en los de mayor preocupación. La discusión de intereses permitirá la selección y planteamiento del problema y sus interrogantes.

❖ *Conceptuar el problema y las cuestiones o interrogantes que orientarán la evaluación.* El evaluador, para determinar qué información necesita, requiere de una clara definición del o los problemas por evaluar, así como de las cuestiones o interrogantes que se desprenden del problema y que van a guiar el proceso. El problema se dimensiona, delimita, fundamenta y, además, se identifica su naturaleza política y técnica, entre otras.

❖ *El evaluador debe responder a las siguientes interrogantes:* ¿el problema podrá ser resuelto en un proceso de evaluación?, ¿puede recogerse la información relevante para abordar el problema planteado?, ¿es significativo el problema?, ¿se dispone ya de una contestación?, ¿es factible su evaluación? Todas las preguntas anteriores requieren de una respuesta afirmativa para confiar en el problema planteado, excepto la penúltima pregunta, que de ser la respuesta afirmativa pone en duda la calidad del problema de evaluación, porque para qué incurrir en costos de algo que ya está evaluado o se conoce.

- ✧ *Otras interrogantes que se podrían agregar son:* ¿existe un enunciado concreto del problema?, ¿se presenta en la formulación, información o antecedentes del problema?, ¿se discute la significación del problema?, ¿existe secuencia, relación y concordancia entre los elementos que se utilizan para plantear el problema?

Si las respuestas son positivas, el evaluador estará más seguro de la calidad del problema planteado, de su coherencia y su claridad.

A la situación problemática o área grande por evaluar se le denomina área problema. El área generalmente es muy amplia y engloba diversos aspectos que no son posibles de evaluar simultáneamente debido a factores de tiempo, recursos humanos, económicos y metodológicos, lo que obliga al evaluador a depurar progresivamente el área problema hasta llegar a *delimitar* los aspectos relevantes y prioritarios.

El evaluador, según Cronbach (1980), no es un agente libre para escoger el o los problemas que se evalúan, esto, sobre todo, en evaluaciones externas, porque los administradores y otros actores de los programas, proyectos y servicios determinan sus propios intereses y problemas de evaluación. Ellos son los primeros en plantearse interrogantes y, por eso, dirigen su mirada hacia una evaluación.

Para este autor los problemas de una investigación provienen principalmente de las incertidumbres de los miembros de la comunidad que debe tomar las decisiones, o de los desacuerdos entre esos miembros, cada uno de los cuales está convencido de que su solución es la buena. Identificar los problemas más importantes es un primer paso en la planificación de una evaluación, el segundo es una distribución apropiada del trabajo.

La formulación del problema debe expresar las relaciones estructurales de sus categorías principales y dar cuenta de la relación entre las categorías más abarcativas. Se expresa, preferentemente, en forma de pregunta y en una dimensión temporal y espacial.

Ejemplo: ¿cuáles son las percepciones del personal de salud relacionadas con las actividades de capacitación, para pacientes diabéti-

cos del hospital San Juan de Dios, desarrolladas en el último trienio?

En la evaluación cualitativa hay preferencias que inciden en la formulación de problemas, preguntas o interrogantes que la orientan. Preferencias que están enfocadas hacia las cualidades de los insumos, de los resultados, de la naturaleza de los procesos, de los comportamientos humanos, de la percepción hacia los programas y proyectos, o de la percepción de los impactos en los grupos, instituciones y comunidades.

Desde la formulación del problema se vislumbra el enfoque metodológico de la evaluación. Un problema que pretenda abordar intereses relacionados con la cuantificación de fenómenos, con la explicación de causas de ciertas situaciones, es un problema que no se debe tratar desde un enfoque cualitativo.

Una de las preguntas perennes y de gran significación es la que indaga acerca de lo que está sucediendo. La formulación de interrogantes obliga al evaluador a ser muy perspicaz y sucinto. Generalmente, las preguntas se inician con “*qué*”, “*cómo*”, “*cuáles*” y “*por qué*”.

Cronbach (1980), describe dos fases en la planificación de interrogantes. Una fase divergente en la que se hace una lista de interrogantes y otra convergente en la que se asignan las prioridades entre ellas. Estas fases se desarrollan en forma simultánea.

La fase divergente designa qué es lo que tiene valor para una evaluación y la fase convergente se dedica a definir qué resulta más aceptable para ser evaluado. Esta última busca que sea una amplia diversidad de individuos y grupos los que formulen las interrogantes.

Cronbach (1980) afirma que existen tres razones para reducir atinadamente el número de interrogantes:

- ✧ *El costo:* siempre hay un presupuesto limitado.
- ✧ *El alcance de la atención del evaluador:* se refiere a la capacidad del evaluador para administrar la evaluación y organizar el volumen de información.
- ✧ *El alcance de la atención de la comunidad que toma las decisiones:* generalmente muy pocas personas tienen tiempo e interés

para dar todas sus opiniones al evaluador. De no anticiparse esta situación la evaluación podría resultar muy engorrosa y saturar a los actores.

El evaluador, quién utilice este sistema de localizar y sopesar adecuadamente las cuestiones evaluativas, necesita una gran preparación, más amplia de la que suele recibir para desempeñarse como profesional en un campo específico.

Las teorías políticas, filosóficas y organizativas son importantes en el momento de planificar una evaluación potencialmente influyente (Cronbach, 1990).

6. OBJETO DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

Supone delimitar qué aspectos de una situación, área o necesidad social son susceptibles de modificar reorientar o reforzar con la intervención profesional del evaluador. Para definir el objeto de intervención particular debe comprenderse la forma en que se presenta el problema para la institución, los participantes y las audiencias. Debe responder a los intereses y visiones de estos tres grupos de actores.

Los objetos son resultantes de la interacción de tres actores que construyen contextos locales: el sujeto individual o colectivo (con carencias o potencialidades los cuales son la razón de ser del proyecto, programa e institución), el profesional que interpreta y da sentido, la institución u organización interesada en la evaluación, con todas sus audiencias.

Se tendrán diferentes objetos de acuerdo con la naturaleza y con la posición epistemológica de los actores intervinientes, de la especificidad del proyecto, programa o institución que se evalúa o en la que se enmarca la evaluación que se realiza. Hablamos de objetos de intervención pues el ejercicio profesional de la evaluación es heterogéneo, diverso y se reconstituye en cada espacio local de actuación en virtud de los intereses, necesidades e interacciones de las distintas audiencias.

Para cada evaluación el evaluador definirá y discutirá con los interesados y con sus audiencias el objeto de esa evaluación que se pretende

realizar. La definición del objeto de intervención permitirá definir con claridad los aspectos epistemológicos y metodológicos que la orientarán.

Los enfoques epistemológico y metodológico permitirán, durante el desarrollo de la evaluación, la reconstrucción del objeto para aportar rigurosamente al dilema de producir información que permita la toma de decisiones.

Si el problema y el objeto de evaluación requieren para su abordaje los enfoques epistemológico y metodológico que buscan la comprensión y la interpretación de situaciones, de sus estructuras significativas y de sentido, se está frente a un enfoque evaluativo de orientación cualitativa.

... La mira se ubica no sobre un mundo objetivo sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de copresencia con el mundo objetivo. De esta manera, el método para conocer ese mundo de la vida no puede ser la observación exterior de los fenómenos sino, la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación en ellas a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas (Vasilachis, 1992: 48).

Las búsquedas de una información cierta, la necesidad de mejorar las propuestas de trabajo y de organización de la evaluación dentro de un diseño o planeamiento flexible de orientación cualitativa, y sobre todo la necesidad de trascender lo inmediato, lo percibido, lo sentido, la apariencia de los hechos y fenómenos evaluados, son las circunstancias que comprometen al evaluador a elaborar áreas y categorías de análisis.

7. DEFINICIÓN DE LAS ÁREAS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las áreas y categorías de análisis³ que se incluyen en el diseño de una evaluación van a

³ Para algunos evaluadores el empleo de datos acerca de variables cualitativas responde a procesos de evaluación cualitativa. De acuerdo con todos los fundamentos teóricos y epistemológicos que orientan la

permitir dar respuesta a las interrogantes planteadas en el diseño; son algo así como su operacionalización.

El que durante el diseño se elaboren áreas y categorías de análisis es un punto de partida de referencia, es una forma de orientar la evaluación pero ello no quiere decir que no surjan nuevas áreas y categorías en el transcurso de la evaluación cuando se tiene contacto con los distintos actores de la evaluación. Esas áreas y categorías tienen un sentido emergente y su inclusión da cuenta de la flexibilidad del diseño.

El análisis de la información mediante áreas y categorías de análisis responde a los procesos señalados por la "Grounded Theory" y los procedimientos identificados por Barton y La Zarsfeld (Valles, 1997).

El procedimiento "Grounded Theory", denominado método comparativo constante (MCCC), (Glasser y Strauss en Valles, 1997: 348) señala cuatro fases:

- a. Comparación de "incidentes": observaciones, fragmentos de entrevistas, documentos.
- b. Integración de categorías y sus propiedades.
- c. Delimitación de la teoría.
- d. Escritura de la teoría.

El procedimiento pretende pasar de la información sin tratamiento, en bruto, a una categorización inicial; a este tipo de codificación se le denominan codificación abierta.

El desarrollo de categorías iniciales pretende la búsqueda sistemática de propiedades y

el registro de notas teóricas analíticas e interpretativas. Con la información organizada en categorías iniciales se procede a la integración y confrontación teórica de categorías y a su conceptualización. En este momento, las categorías adquieren un carácter conceptual para bajar posibles generalizaciones⁴.

Los procedimientos de análisis de Barton y Lazarsfeld (Valles, 1997: 365) señalan:

- a. Análisis de observaciones simples.
- b. Construcción o aplicación de sistemas descriptivos: listas, categorías, tipologías preliminares, tipologías completas y parciales.
- c. Formación cualitativa que sugiere relaciones entre categorías. Incluye el análisis comparativo sistemático de pocos casos.
- d. Formulación matriciales. Son patrones básicos de análisis de un tema o cuestión en estudio o evaluado, que permiten ordenar y organizar una masa de hechos particulares imposibles de trabajar individualmente como atributos descriptivos.
- e. El análisis cualitativo con apoyo de la teoría. Pretende la formulación de problemas y la interpretación; de él se pueden vislumbrar nuevos escenarios y ámbitos de evaluación.

Ambos procedimientos son complementarios, sin embargo, es conveniente que se señalen otros aspectos.

Para elaborar las categorías preliminares que se incluyen en el diseño de la evaluación es preciso conocer el área por evaluar; además, se requiere de un acercamiento a los interesados en la evaluación y a las audiencias. Este acercamiento permite una clara comprensión del problema y del objeto que se quiere evaluar. Al tener estos dos componentes de la evaluación debida y precisamente definidos, se procede a la construcción de las interrogantes de las cuales se desprenden las áreas y categorías de análisis. Durante el desarrollo de la evaluación van a

posición de la autora de este artículo, esta forma de considerar la evaluación cualitativa no es vinculante. El hecho de extraer datos cualitativos por medio de presentaciones en forma de frases, para luego trasladarlas a expresiones numéricas y expresarlas como indicadores cuantitativos es muestra de los resabios neopositivistas en la evaluación. Esto no quiere decir que se esté en desacuerdo en medir variables cualitativas, ese tipo de evaluación es necesaria y pertinente desde un enfoque cuantitativo. Lo que sí no se comparte es que desde lo que denomina evaluación cualitativa se incluya ese tipo de mediciones y de procesos evaluativos.

4 La generalización es limitada a la situación evaluada.

surgir nuevas interrogantes y, desde luego, nuevas áreas y categorías de análisis.

Con respecto al análisis de la información, se parte de las áreas y categorías definidas en el diseño para realizar la codificación preliminar de la información obtenida desde distintas técnicas de recolección. No obstante, se debe hacer una relectura cuidadosa de la información obtenida e ir señalando nuevas categorías y determinando las tendencias o patrones, o bien, formulaciones matriciales. Ello permite determinar, además, los consensos y disensos. Estas tendencias, patrones o formulaciones matriciales son las nuevas categorías de análisis; sus articulaciones y el estudio de sus interrelaciones y de estas con teorías ya establecidas en los campos de evaluación, permitirán una acertada interpretación.

Algunos ejemplos de áreas y categorías de análisis pueden ser:

La percepción de la exclusión y marginalidad social: expectativas, satisfacciones, concepciones y prácticas cotidianas, lógica de sus conductas, actitudes, saberes, vulnerabilidades, representaciones sociales, significado de las enfermedades, percepción de la calidad de los servicios públicos, estrategias de sobrevivencia, configuración de los espacios, estrategias de movilidad social, violencia en el ámbito público y privado, mitos, estereotipos, imágenes, imágenes de sí mismos, cosmovisiones, valores costumbres, normas, entre otras.

La familia: organización familiar: funciones, tareas, dinámica interna, estrategias de movilidad familiar, autoimagen familiar, vulnerabilidades, diversión y recreación familiar, necesidades, satisfactores de sus necesidades.

La justicia: significado, miedos temores, desigualdades, relación con la justicia, imágenes y autoimagen, establecimiento de contratos, calidad de los servicios, actitudes, sentimientos, condiciones, sentimientos de inclusión y exclusión.

La religiosidad popular: forma cultural que la religión adopta, la diversidad en la unidad, formas predominantes, creencias religiosas de ayer y de hoy, espacios y escenarios, percepciones, sincretismos, antecedentes, imágenes, relaciones con los actores de la justicia.

La participación política: intereses, gustos, temores, expectativas, percepciones, espacios, escenarios, miedos, aspiraciones, motivaciones, imágenes, papeles, posibilidades, posicionamientos, políticas de alianza, negociación, redes, relaciones, identidad: construcción del sujeto colectivo, de la cosmovisión, de imaginarios colectivos, sentimientos colectivos, autoimagen individual y colectiva, autopercepción individual y colectiva, autoorganización, densidad histórica, prácticas específicas, valores, actores, labilidad o continuidad.

La comunidad: marco histórico de la comunidad, surgimiento, crónica histórica del área, primeros pobladores, reseña de las corrientes migratorias, etapas del desarrollo de la comunidad, cronología de los principales acontecimientos.

Morfología del área: percepciones y registros de modificaciones en el relieve, modificaciones en los suelos y en su uso, cambios y eventos en los sistemas hidrológicos, cambios y eventos geológicos.

Clima: percepciones de variaciones en las temperaturas, variaciones en las lluvias, vientos, humedad.

Fitogeografía: evolución histórica, especies predominantes, especies en extinción.

Zoogeografía: evolución histórica, especies predominantes, especies en extinción.

Infraestructura y equipamiento: comunicaciones con desplazamiento o sin este; *redes de comunicación:* vial, férreas, aeropuertos, telecomunicaciones, correos, transporte local; obras de regulación del

agua, irrigación, drenaje, educación de agua, instalación y producción de energía,

Población: aspecto dinámico, migraciones internas y externas, percepción de las migraciones, sentimientos que se tejen alrededor de las migraciones, valores, costumbres, hibridación cultural desde los procesos migratorios.

Servicio educativo: organización y administración de los servicios, tipo de servicios, percepción de la calidad de los servicios, modalidades de la enseñanza, relaciones profesor alumno, percepción del analfabetismo, percepción de la deserción, percepción del retraso, significado de la educación, percepción de la calidad de la preparación del personal, aspectos culturales que inciden en la demanda de los servicios.

Servicio sanitario: organización y administración de los servicios, percepción de la mortalidad, morbilidad, tipo de servicios, percepción de la calidad de los servicios, relación funcionario-paciente, percepción de la calidad de la preparación del personal, aspectos culturales que inciden en la demanda de los servicios.

Vivienda: tipos de vivienda, calidad de la vivienda, percepción del hacinamiento y la promiscuidad, planes de vivienda, organización y administración de los servicios, tipo de servicios que brindan las instituciones, percepción de la calidad de los servicios, relación funcionario-demandante, percepción de la calidad de la preparación del personal, aspectos culturales que inciden en la demanda de los servicios.

Urbanización: participación de los ciudadanos en la gestión comunal de servicios como agua, red de cloacas, regulación del crecimiento urbano, plan regulador urbano y rural, ordenanzas y decretos, presentación escénica de las comunidades.

Recreación: percepción de la recreación, normas, costumbres, tradiciones, hibridación cultural, pluralismo cultural.

Economía: tipos y fuentes de trabajo y producción, papel de las instituciones públicas y privadas, condiciones de trabajo, percepción del costo de la vida, organizaciones de trabajadores, organizaciones patronales y mixtas, percepción de estas organizaciones, conflictos laborales, percepción de los conflictos laborales, relaciones obrero-patronales, percepción de estas relaciones, percepción del empleo, el subempleo y la desocupación, percepción de la exclusión social, de la pobreza, miedos, esperanzas, motivaciones, expectativas laborales.

Medios de comunicación: tipo de medio, percepción de la calidad de los medios, percepción de la calidad de la información brindada, percepción del papel ideológico de los medios, percepción de la relación medios-sociedad civil, percepción del acceso a los medios, mensajes latentes, mensajes manifiestos, mensajes omitidos.

Participación social: tipo de participación, niveles y formas de participación, percepción de la participación, programas públicos y privados que estimulan la participación, percepción de la calidad de los programas.

Organización política: programas. Inserción en la vida comunitaria, participación popular, poder popular, sistemas de elección, relaciones de poder, liderazgos, organizaciones.

Organizaciones religiosas: credos, predominios, influencia en la vida comunitaria, participación, funciones de la religión en la vida comunitaria, relaciones y actitudes entre individuos de distintas creencias, tipo de organizaciones.

Organización social: diferencias sociales, normas, costumbres, tradiciones, valores, actitudes, relaciones, formas de control social, redes, servicios a los que tienen acceso, aspiraciones, temores, cosmovisión, imaginarios colectivos, sujetos colectivos, hibridación cultural, sentido de identidad y de pertenencia, relaciones de

poder, actitudes hacia el cambio, el trabajo colectivo.

Procesos socioculturales: procesos de asociación o cooperación, procesos disociativos, conflictos, desorganización social, niveles de consenso, valores, creencias, costumbres, vida cotidiana, mitos y supersticiones.

Derechos humanos: violación de los derechos humanos, privilegios de clase, prejuicios y persecuciones ideológicas, raciales y religiosas, represiones violentas, atentados contra la vida, la libertad y la seguridad, tortura y tratos crueles, obstáculos a la educación y al trabajo, organizaciones de derechos humanos, discriminación ideológica, sexual, etaria, religiosa, étnica.

Problemas sociales: principales problemas y formas de solucionarlos, problemas por sectores sociales y otros escenarios, instituciones públicas y privadas que atienden esos problemas, calidad de la atención, percepción de la calidad del personal, formación del profesional, percepción del desempeño profesional, reacción de la población ante esos problemas, tipo de problema, cosmovisión ante los problemas sociales, preocupaciones, miedos, expectativas, motivaciones, esperanzas.

Movimientos sociales: tipos de movimientos, participación en los movimientos, percepción de los movimientos, reconstrucción histórica de los movimientos sociales, luchas reivindicativas, luchas proactivas o propositivas.

Organizaciones no gubernamentales: tipo, percepción de la calidad de los servicios que brindan, imagen, legitimación de sus acciones, su incidencia social y política, su vinculación con organismos internacionales, políticas de alianza que tejen, redes institucionales, y comunales que fomentan, desempeño profesional de sus funcionarios, reconstrucción histórica, organización y administración.

Organizaciones gubernamentales: tipo, percepción de la calidad de los servicios que brindan, imagen, legitimación de sus acciones, su incidencia social y política, su vinculación con organismos internacionales, políticas de alianza que tejen, redes institucionales y comunales que fomentan, desempeño profesional de sus funcionarios, reconstrucción histórica, organización y administración, tipo de servicios, posicionamiento, estrategias de negociación, procesos de planificación.

Evaluación: metaevaluación, autoevaluación, acreditación, certificación.

Políticas sociales: tipo de políticas, reconstrucción histórica de las políticas, cómo se perciben desde las comunidades, quiénes las implementan, percepción de su utilización político/partidista, formas y grupos de presión social.

Desarrollo conceptual de la planificación: participación de los actores, formulación de estrategias, programación de actividades y de recursos, ejecución, monitoreo y viabilidad de proyectos, metodología de la acción social planificada, diagnóstico de la situación (desarrollo conceptual, instrumentos y técnicas de apoyo, técnicas operativas), evaluación de resultados y procesos, compromiso político, aplicabilidad política de la metodología, miedo e inseguridad de los técnicos, resistencias socioculturales, impaciencia, turbulencia social, riesgos de la acción, análisis del contexto, marco administrativo, institucional y político de los proyectos. Eficiencia (recursos y esfuerzos aplicados), eficacia (percepción de los logros y fracasos con respecto a los objetivos perseguidos).

Evaluación del impacto ambiental: comprensión del nivel y tipo de cambios sociales suficientes para predecir y mitigar los impactos, estabilidad o posibles cambios en los valores de la comunidad relativos al uso

del suelo y de los recursos, controversia de los proyectos o preocupaciones en la comunidad, riesgos potenciales o percibidos por la población, relocalización de poblaciones, percepción social, preocupaciones profesionales, valores ecológicos, sociales, culturales, económicos y estéticos, legislación general, legislación ambiental, normas técnicas que regulan los proyectos, acceso de todas las partes a la información, opinión de los ciudadanos y grupos afectados, credibilidad en los profesionales, confianza del público en las instituciones públicas y privadas, reacciones de los consumidores, organización y administración de la evaluación del impacto ambiental.

Significados de los impactos: nivel de inquietud del público (en materia de seguridad y salud), juicio científico y profesional, perturbación/ruptura de los sistemas ecológicos importantes, impacto negativo en los valores sociales y en la calidad de vida, mecanismos de comunicación con la sociedad civil, valor recreativo y estético desde la perspectiva de las poblaciones afectadas, demandas sobre los servicios sociales locales, efectos demográficos, efectos psicológicos y sociales de los proyectos.

CONCLUSIÓN

Estos son algunos de los aspectos que un evaluador puede considerar para realizar el diseño de una evaluación cualitativa, el cual, como es consabido, es preliminar y requiere de gran creatividad y flexibilidad. No obstante estas características, el diseño debe ser realista, claro y conciso pues está en juego la recolección de información precisa para juzgar el mérito de algo que se está evaluando. Quedan, para posteriores entregas, el detalle de los procesos de ejecución de las evaluaciones y la consiguiente aplicación de instrumentos, así como

la codificación, ordenamiento, validación y triangulación, sistematización, interpretación y la presentación de la información obtenida ante las distintas audiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhola (1991). *La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo*. Santiago, Chile.
- Capra (1996). *El punto crucial*. Buenos Aires, Argentina.
- Carr y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España.
- Cronbach (1980). *Toward reform of program evaluation*. UMI, Ann Arbor. Traducción libre, California USA.
- Guba y Lincoln (1985). *Naturalistic inquiry*, California USA.
- Khun (1984). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, España.
- Pérez(1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I y II, Madrid, España.
- Ruiz e Ispizua (1996). *La descodificación de la vida cotidiana*, Bilbao, España.
- Stufflebeam y Schinkfield (1989). *Evaluación sistémica guía técnica y práctica*, Buenos Aires, Argentina.
- Valles (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, España.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos*, Buenos Aires, Argentina.