

INVESTIGACIONES APLICADAS

Validez de la evaluación en intervención psicosocial: Un análisis metodológico.

Evaluation validity in psychosocial intervention: a methodological analysis.

Salvador CHACON MOSCOSO
José LOPEZ RUIZ
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En el presente trabajo se justifica la limitación que supone entender la validez como producto derivado de la perspectiva experimentalista de diseño en el ámbito de la evaluación de programas. Por contra, se plantea la noción de validez como un proceso de interrelación entre programa de intervención y planes de evaluación, donde se precisa un referente claro de intervención enmarcado en un contexto y con la implicación directa de todos los participantes en el proceso evaluativo. Una aplicación de esta concepción de validez se describe esquemáticamente en el proceso de evaluación seguido en el Servicio de Infancia y Familia de la Diputación Provincial de Sevilla. En la misma, y con objeto de potenciar la utilidad-validez del proceso evaluativo, a través de repeticiones sucesivas se logró estructurar un programa de intervención-global válido para el conjunto de las comunidades infantiles que componían el Servicio.

PALABRAS CLAVE

Validez, programa de intervención, evaluación de programas.

ABSTRACT

This study justifies the limitation to apply the definition of validity as a product of the experimental perspective of design in the context of program evaluation. Instead, this paper introduces the notion of validity as an interrelational process between the intervention program and the evaluation plans. The necessity to define a clear referent of the intervention program and its context, and to foster practitioners involvement is also enhanced. An application of this validity notion in the evaluation process of an Infant Service is briefly descri-

bed. The aim of this application was to allow a valid and useful evaluation process. At the end, after successive replications, a valid intervention and evaluation program was designed for the whole infant communities of the Service.

KEY WORDS

Validity, intervention program, evaluation program.

Al revisar las distintas concepciones existentes sobre evaluación de programas en intervención psicosocial nos encontramos con una amplia diversidad de planteamientos; a pesar de ello, como factor común se observa un énfasis en la necesidad de obtener una información de calidad y útil sobre un determinado programa de intervención para estimar el mérito o valor de dicho programa (Aguilar y Ande-Egg, 1992; Cohen y Franco, 1992; Vedung, 1993; Fernández del Valle, 1996). Un proceso evaluativo válido consiste precisamente en cómo obtener una información de calidad sobre el programa de intervención, y si se puede ampliar o extrapolar dicha información más allá de la situación en la que se desarrolla la intervención.

Desde esta situación, con objeto de aportar una visión comprensiva del estado de la cuestión, en este trabajo se presenta un análisis metodológico de la evaluación centrado fundamentalmente en la necesidad de obtener información válida a lo largo de todo el proceso evaluativo en intervención psicosocial. Es decir, la línea directriz de este trabajo es que mediante un programa de evaluación se persigue obtener información de calidad sobre un determinado programa de intervención psicosocial.

La idea de obtener información de calidad sobre un determinado objeto ha de

ser traducida a datos sistemáticos y válidos obtenidos desde la metodología científica. En síntesis, al evaluar se habrá de plantear la recogida de información de una serie de variables previamente delimitadas y medibles, a partir de lo cual poder lograr los efectos deseados; por ejemplo, no sería planteable la evaluación del impacto de un determinado programa de atención a personas de la tercera edad sin tener delimitadas las variables sobre las que hemos actuado y los resultados que esperamos obtener (Medina, 1996).

Mediante el análisis metodológico que a continuación se presenta se especificarán aquellos elementos que consideramos relevantes para el logro de la validez en la información evaluativa obtenida a lo largo de todo el proceso de intervención psicosocial. El objetivo final es aportar referentes para el profesional en intervención a la hora de optar por las distintas variantes que se le presentan en el continuo proceso de toma de decisiones característico del medio social. Con todo ello, se plantearán las implicaciones sustantivas que este marco de análisis metodológico de la validez evaluativa ha tenido en el desarrollo de un programa de atención a la infancia, desarrollado en los Servicios de Infancia y Familia de la Diputación Provincial de Sevilla.

Validez y evaluación de programas

En este primer apartado nos centraremos en los planteamientos de los precursores y autores más influyentes en el concepto de validez aplicado a la evaluación de programas de intervención como son Campbell y Stanley (1966), Cook y Campbell (1979), y Cronbach (1982).

A partir del trabajo original de Campbell y Stanley (op.cit.) se introdujo la distinción entre validez interna y externa, base en la que se sustentaban los modelos objetivistas de los sesenta en los que se interpretaba cómo la implantación de un programa de intervención provocaría un determinado impacto social (validez interna), así como la generalización de tales impactos causados por tales programas a otros contextos de intervención (validez externa).

Posteriormente Cook y Campbell (1979) subdividieron las dos clases de validez planteando que se realizan distintos tipos de juicios; de esta forma al estudiar si dos variables covarían tal y como fueron operacionalizadas se estaría planteando la denominada validez de conclusión estadística; por otra parte, si dicha covariación es causal haría referencia a la validez interna; al referirse a la manera en que deberían etiquetarse las variables de tratamiento y resultados operacionalizadas, se plantearía la validez de constructo; y finalmente a qué personas, contextos y momentos se generalizan las relaciones estudiadas haría referencia la validez externa. Es decir, los autores llamaron la atención sobre la necesidad de distinguir entre el plano formal del análisis y el sustantivo de las teorías o planteamientos que se usan para decidir sobre qué variables incidir en los programas de intervención.

Por tanto además de conocer si un programa ha tenido un determinado impacto (validez interna) y si este impacto puede generalizarse o extrapolarse a otras situaciones (validez externa), es necesario tener certeza de que efectivamente se ha dado

esa relación entre las variables estudiadas (nivel formal de análisis) y de que además se han elegido dichas variables desde determinados planteamientos (nivel conceptual) para poder extrapolar los resultados a situaciones similares.

Posteriormente, Cronbach (1982) propuso un esquema de validez alternativo basado en los elementos que constituyen la inferencia que el investigador desea extraer del estudio. El autor distingue entre unidades, tratamientos, operaciones de observación, y contexto espacio-temporal (con sus iniciales forma el acrónimo "utos"). Cada uno de estos elementos los diferencia en tres niveles distintos, UTOS -población referente de dichos elementos-, utos -muestra de dicha población-, y UTOS*-UTOS diferenciales a los que se pretende generalizar los resultados del estudio-.

En este esquema Cronbach concibe la validez interna, de forma similar a la validez externa de Cook y Campbell, es decir las transferencias de los utos a los UTOS. Por otra parte entiende la validez externa como las implicaciones que se puedan extraer acerca de los *UTOS. El autor da mucha mayor importancia, en este caso, a la validez externa ya que enfatiza que el propósito primario de la evaluación es servir a las necesidades de los responsables de las tomas de decisión, más que a los investigadores encargados de realizar el estudio (Cronbach, 1982; Shapiro, 1982).

A partir de estos planteamientos iniciales nos encontramos con otros desarrollos en los que se intentaban presentar una perspectiva más global de la problemática (Campbell 1986; Cook, Campbell y Perrachio, 1990; Cook y Shadish, 1994). En esta misma línea, en un intento de sintetizar las distintas tipologías de validez en una serie de "atributos integradores" han aparecido trabajos como los de Brinberg y McGrath (1982) o el de Mark (1986) donde plantean como los tipos de validez enfatizan el predominio de unos determinados

principios comunes -similitud, correspondencia, robustez, valor y explicitación-. Sería prolijo detallar el significado de cada uno de los términos anteriores y en principio, debe bastar conocer que son elementos de validez que pueden y deben estar presentes en el contexto de una intervención y por tanto, elementos de evaluación de la validez.

Esta multiplicidad de variantes responden a una realidad en la se ha dado una dicotomización entre los estudios experimentales rigurosos (basada fundamentalmente en el principio de manipulación de los agentes causales; Cook y Campbell, 1986) y otros tipos de estudios de supuesto menor rigor. Ello ha provocado un énfasis en la validez interna de los estudios experimentales fundamentalmente con infravaloración de la validez externa, para destacar en cambio esta última forma de validez en el resto de estudios donde se enmarcaría la evaluación de programas de intervención, en los que las amenazas de validez interna son más frecuentes al carecer del control que brinda la manipulación experimental.

Este énfasis en un tipo u otro de validez ha provocado posiblemente que los profesionales de los distintos ámbitos en intervención psicosocial centraran su preocupación en determinados "clichés" al referirse a la validez evaluativa, lo que ha impedido avanzar suficientemente en el desarrollo de la validez evaluativa como proceso único.

En el presente trabajo enfatizamos cómo las características del proceso de evaluación de programas nos han de llevar a manejar conjuntamente los atributos globales mencionados anteriormente, de tal forma que no se planteen los distintos tipos de validez como inamovibles, sino más bien que se de una interacción de dicha diversidad conforme se vaya desarrollando el proceso de evaluación.

Elementos definatorios de la validez en evaluación de programas

En este apartado presentaremos los elementos que sirvan de punto de referencia para el logro de la validez en el desarrollo de un programa de evaluación, intentando fundamentalmente no relegar a un segundo término los estudios no experimentales, y poniendo de manifiesto como los objetos de estudio evaluativo pueden ser tanto conceptos relacionales como variables aisladas.

Un objeto de estudio puede existir al margen del investigador/evaluador, pero no puede ser conocido al margen de éste; de ahí que referirnos a las características de los objetos de estudio de los investigadores/evaluadores equivale a hacerlo de lo que éstos consideran como tales. Lo que ocurre en la realidad social no es descriponible sino según los conceptos determinados, como los de los sociólogos, pedagogos, economistas, educadores sociales, psicólogos, etc, de ahí que en una misma situación puedan existir diferentes interpretaciones, tantas como conceptos referentes utilicemos.

Al tratar el tema de la validez nos hemos estado refiriendo a la característica fundamental de la ciencia que es la selección de conceptos con el mayor grado de corrección posible, es decir con validez. En términos globales el "macroconcepto de validez científica" se refiere, por tanto, a la medida en que se de una correspondencia de similitud entre las características del concepto planteado y los datos obtenidos sobre dicho concepto. Dicha correspondencia en el caso ideal sería de identidad (Moreno, Martínez y Chacón, 1995).

Evaluar con validez la eficacia de un programa de atención a disminuidos psíquicos o de integración social de inmigrantes norte-africanos, implicará tener delimitado con claridad el referente conceptual utilizado por los profesionales implicados en ambos programas de inter-

vencción psicosocial, para a partir de dichos referentes recoger datos de los ámbitos de intervención y analizar si se da identidad o semejanza entre dichos datos y el referente planteado.

Con el planteamiento de validez realizado se considera que la validez de un concepto está relacionada con los datos o evidencias utilizadas, o viceversa. De esta forma, no puede ser considerada al margen de la correspondencia planteada. Los conceptos de referencia y las evidencias no son válidos por sí mismos. Por tanto la validez de unas evidencias dependerán del referente conceptual que utilizemos, de ahí que dicha validez dependa directamente del nivel de especificación al que se haya llegado en la definición del concepto referente.

La línea argumental desarrollada nos permite entender la frecuente recomendación en ciencia de que para obtener datos válidos ha de delimitarse adecuadamente lo que se desea estudiar. Es decir, tal y como lo hemos planteado, que las evidencias obtenidas sean representativas (validez externa) y no presenten confusiones (validez interna) con respecto a los elementos definitorios del concepto de referencia. No obstante, dada la complejidad de la mayoría de conceptos planteados, es lógico entender que no se pueda dar seguridad absoluta a la validez de un estudio por la propia definición relativa del término.

Llegados a este punto nos encontramos ante un bucle cerrado, es decir empezamos enfatizando la necesidad de obtener información válida para acabar matizando que esas garantías de validez no pueden establecerse a no ser que se establezca con nitidez el referente conceptual, y a su vez la validez de dicho referente vendrá dada por su correspondencia con la información obtenida. Este proceso nos lleva al modelo en que se enfatiza como la evaluación ha de estar guiada desde la teoría (Chen y Rossi, 1987; Lipsey y Pollard, 1989; Chen, 1990).

El logro de la validez en evaluación de programas

Al evaluar un programa de intervención hacemos referencia al proceso de obtención de información válida sobre un determinado programa de acción social, para el logro de los efectos que se estimen oportunos.

Básicamente, un programa de intervención psicosocial representa un modelo en el que, tras haberse estudiado la realidad objeto de intervención, se han de clarificar las posibles relaciones existentes entre un conjunto de actividades y el logro de unos resultados predefinidos, considerando unos medios disponibles (tanto humanos como materiales), según el punto de vista de las personas implicadas (ya sean políticos, profesionales, usuarios, ..., o un conjunto de ellos), en el contexto de intervención estudiado y dentro del marco de algún planteamiento teórico -explícito o no- (Struening y Brewer, 1983; Rossi y Freeman, 1985; Herman, Morris y Fitz-Gibbon, 1987).

En realidad, explicitar en la mayor medida posible la "lógica" del programa se traduce en el estudio inicial de los supuestos que gobiernan la determinación de una serie de objetivos a cubrir mediante una serie de actividades con unos antecedentes, recursos materiales y humanos determinados, es decir su fundamentos teóricos. Este hecho ha sido planteado por algunos autores como la valoración de la evaluabilidad del programa (Rutman, 1980; Wholey, 1987), es decir los requisitos mínimos a cumplir por un programa de intervención para poder ser evaluado. Por lo tanto, tal y como señala Bickman (1987) se hace necesario el tener unos objetivos definidos y medibles, así como la traducción del modelo de intervención a una base lógica que justifique esperar determinados efectos de una serie de actividades preprogramadas. En definitiva para poder llegar a establecer si un programa ha logrado los efectos perseguidos se habrá de tener claro a qué pro-

grama nos estamos refiriendo (McClintoch, 1987).

Hasta este momento estamos enfatizando la necesidad de describir un programa de intervención-concepto de referencia-complejo, tanto en la variedad de tipos de variables que contiene (de sujetos, de medio o de factores utilizados para realizar la evaluación), como en la variedad de posibles relaciones que se dan entre ellas. Además, para llegar a la delimitación deseada del referente conceptual es necesario considerar el complejo contexto sociopolítico que lo delimita. De ahí que al referirnos a un programa de intervención, habremos de definir de igual forma el contexto en el que se enmarca, ya que no es posible entender un programa al margen del mismo (Cor-dray, 1989; Patton, 1989; Shapiro, 1989).

Considerar un contexto u otro implicaría como resultado un programa de intervención u otro (se definirían variables distintas, aplicadas sobre distintos sujetos, en distintas estructuras organizacionales, mediante otros procedimientos de implementación adaptados al medio, etc.); por todo esto, como concepto de referencia se debe contemplar no sólo al programa en sí, sino también a su contexto delimitador, de ahí que el concepto de referencia en un programa de evaluación ha de ser traducido a un todo, integrado por el programa de intervención y el contexto en el que se inserta.

Llegados a este punto consideramos relevante resaltar cómo, en tanto que un programa de evaluación consiste en el diseño de una serie de estrategias dirigidas a la obtención de información válida acerca de un programa de intervención enmarcado en su contexto delimitador, es necesario tener certeza de que efectivamente dicho referente conceptual (programa-contexto) está siendo implementado tal cual ha sido conceptualizado, ya que de otra forma no habría seguridad alguna de que la información recogida represente a dicho programa de intervención referente (Schei-

rer, 1987; Shalock y Thornton, 1988; Chacón, López Ruiz y Pérez Gil, 1995).

Ello pretende poner de manifiesto cómo el equilibrio pretendido entre el programa diseñado y el programa realmente ejecutado e implementado se centra básicamente en los sujetos o implicados en la realización, diseño e implementación del programa desde el momento inicial en que se empieza a plantear el programa de intervención.

Por tanto, y de acuerdo con lo planteado respecto a la delimitación del "programa-contexto", además de lograr una delimitación conceptual clara del programa de intervención, se ha de potenciar que todos los participantes en dicho programa (en tanto elementos implicados tanto en el programa) asumen el diseño planteado, para con ello facilitar en la mayor medida posible la válida implementación de lo programado. Este último argumento es el que lleva de una forma bastante general a asumir que toda evaluación debe tener presente los distintos agentes relevantes en el programa de intervención, lo cual se puede traducir a la utilización que se realiza de los resultados (Vedung, 1993; 1995).

En síntesis y antes de pasar a describir las implicaciones que este análisis metodológico de la validez ha tenido en una aplicación concreta, conviene enfatizar la idea desarrollada anteriormente de que la validez debe conceptualizarse como proceso en la interrelación entre programas de intervención y planes de evaluación donde se tenga una delimitación conceptual clara de lo que se estudia, de las operaciones del diseño y de la implicación de los participantes.

VALIDEZ DE LA EVALUACIÓN DE UN SERVICIO DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DESDE UN MARCO METODOLÓGICO DE ANÁLISIS

Seguidamente, tal y como se anunció en la introducción del trabajo, se plantearán

las implicaciones sustantivas que el análisis metodológico de validez en el proceso evaluativo ha tenido en el desarrollo de un programa de atención a la infancia en los Servicios de Infancia y Familia de la Diputación Provincial de Sevilla. Este trabajo de campo se realizó en el marco de un Convenio de Colaboración establecido entre la Diputación Provincial de Sevilla y la Universidad de Sevilla.

Una breve descripción del Servicio.

En términos generales, el Servicio de Infancia podría describirse como un servicio social especializado dependiente de la Diputación Provincial dedicado al acogimiento y atención de niños sin hogar familiar. Este servicio cuenta con un conjunto de comunidades infantiles distribuidas por distintos pueblos de la provincia de Sevilla. Además del personal administrativo, el servicio de infancia cuentan con una dirección, encargada fundamentalmente de establecer las directrices de trabajo emanadas desde la Diputación Provincial, que posteriormente ejecuta el "coordinador" de comunidades infantiles, encargado de organizar las actuaciones de las comunidades siguiendo tales directrices, y por último un grupo de técnicos (una pedagoga, tres psicólogos, dos trabajadores sociales) encargados de asesorar y apoyar el trabajo de las comunidades.

Las comunidades infantiles podrían definirse como pequeños núcleos de convivencia para menores con una problemática socio-familiar grave y con unas perspectivas de estancia prolongada en el tiempo (Peral, 1994). El objetivo general que se persigue en las comunidades es la vuelta del menor a su medio, dotándole de recursos para su desarrollo y autonomía personal, potenciándose con ello una adecuada integración social, e incluso la autonomía personal si se diera el caso. La procedencia de los menores, con "necesidad de protección" por parte de la administración pública, acogidos por el Servicio de Infancia es principalmente la provincia de Sevi-

lla y provincias colindantes. Cada comunidad infantil se compone de un grupo de educadores y amas de hogar coordinados por un responsable de la unidad, encargado de las comunicaciones Comunidad-Servicio de infancia, además de la coordinación intracomunidad.

Fases del proceso evaluativo desarrollado

Delimitación de los objetivos evaluativos (referente conceptual)

En el primer contacto con el servicio de infancia, al solicitar documentación sobre las intervenciones en ejecución, nos encontramos con que no existía información formalmente estructurada de los programas de intervención en desarrollo en las distintas comunidades infantiles. Siguiendo los criterios desde los que se establece la evaluabilidad de un programa (Rutman, 1980; Wholey, 1987, Fernández Ballesteros, 1995) se debería haber desistido del intento de evaluar el Servicio, al no disponerse del mínimo indispensable, es decir un programa de intervención sistemático previamente planificado que haya sido implementado siguiendo ese diseño previo.

Este planteamiento de falta de evaluabilidad es aplicable a un tipo de evaluación final o de resultados. Lógicamente esa sería la situación ideal en cualquier ámbito de intervención comunitaria, pero el caso descrito no impide necesariamente desarrollar una evaluación con validez en tanto que, la evaluación no ha de ser entendida de forma exclusiva como la fase final de recogida de una serie de datos para valorar los resultados obtenidos por el programa implementado. Más bien el proceso evaluativo supone un desarrollo paralelo al programa de intervención que lo complementa y optimiza mediante el aporte continuo de una información válida durante el proceso mismo de intervención (Conner, 1984; Chacón y López Ruiz, 1993, 1995). Por todo ello, la

casuística descrita se puede contemplar como una de las posibles existentes en el proceso evaluativo, es decir la evaluación de la conceptualización y diseño de un programa.

Desde esta realidad, *el objetivo planteado en el trabajo fue el desarrollo de una evaluación de la conceptualización y del diseño de un programa de intervención global válido para el conjunto de comunidades infantiles, y por tanto que respondiera a las actuaciones ya en ejecución en las distintas comunidades, con objeto de potenciar la utilidad-validez del proceso evaluativo, siguiendo el modelo de participación de los implicados de Vedung (1993) (conocido a veces como el modelo sueco de evaluación).*

Con objeto de potenciar la participación de todos los implicados en la delimitación del referente evaluativo planteamos dos tareas. Por un lado, recoger y analizar información en dos protocolos, de tipo abierto, acerca de distintas áreas globales de trabajo; y por otro lado se conformó un grupo nominal de trabajo, en el que se debatiera y consensuaran los elementos comunes de los programas de trabajo en desarrollo en las distintas comunidades desde los criterios de dichos profesionales.

El empezar a delimitar los objetivos evaluativos desde la información recogida en tales registros se basa en el principio de utilidad-validez planteado anteriormente. Es decir, el fomento de la participación de los implicados en el proceso de intervención-evaluación parte del conocimiento de cuáles son las actuaciones realmente en ejecución en el Servicio. Este dato es de gran interés ya que aunque se fomente la participación de todos los implicados, con objeto de lograr una efectiva implementación de lo programado, esta participación se vuelve más comprometida al disponerse de información referente de las intervenciones realmente en ejecución, de tal forma que se facilita el diseño de un programa de intervención-evaluación ajusta-

do a la realidad y no un mero documento formal más que se ha de cumplimentar.

Una vez analizada la información sobre las áreas globales de intervención, se conformó un grupo nominal de trabajo en el que se consensuaran los elementos comunes de los programas de trabajo en desarrollo en las distintas comunidades del servicio (El grupo nominal es un "método para estructurar pequeños grupos de trabajo que permite una efectiva agrupación de juicios individuales y que se suele utilizar en situaciones en las que se da un alto grado de incertidumbre o desacuerdo acerca de la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones"; Moore, 1987; p.24).

Dicho grupo estuvo compuesto por los coordinadores de las distintas comunidades infantiles y los técnicos del Servicio central, moderado por el primer autor del presente trabajo. Se decidió dar esta conformación a los grupos de trabajo debido a que estas personas representaban los elementos dinamizadores de posibles cambios en la estructura de funcionamiento del Servicio, y al mismo tiempo disponían de información fidedigna de las actuaciones realmente desarrolladas en las comunidades, funcionando como portavoces de las posibles necesidades existentes en los distintos ámbitos de actuación del Servicio.

En esta primera fase por tanto, se enfatizó a los miembros responsables del Servicio cómo la validez de dicho programa global de intervención se sustenta en la participación de los implicados en el proceso de intervención (Weiss, 1983; Brandon, Newton y Harman, 1993); en definitiva los resultados obtenidos serán válidos en tanto útiles en las intervenciones en ejecución (Patton, 1989; Vedung, 1995).

Una vez planteado y consensuado dicho objetivo general, cada uno de los miembros del grupo hacía una exposición del trabajo que se venía desarrollando en su comunidad concreta, para posteriormente pasar a debatir y consensuar en el grupo los elementos comunes de los programas

de trabajo en desarrollo en las distintas comunidades, que al mismo tiempo se considerasen relevantes en una primera aproximación al mencionado programa de intervención global válido para el Servicio en su conjunto. Como resultado de estas sesiones de trabajo se plantearon una serie de objetivos globales y específicos a contemplar en el programa marco de intervención para el Servicio al completo, y que sería tomado como referente para el diseño de las intervenciones particulares con cada menor.

Antes de pasar a describir la evaluación de la validez de dicho programa marco merece la pena realizar una serie de comentarios previos. En primer lugar resaltar que el diseño de los objetivos del programa se basa en la práctica que un grupo de profesionales venía realizando antes de plantearse el proceso de evaluación (al llegar al servicio no existía información formal de las actuaciones en desarrollo). El modelo teórico en el que se basa el diseño del programa de evaluación es el modelo de evaluación basado en la participación de los implicados (Vedung, 1993), acorde con el trabajo de Brandon, Newton y Harman (1993). El planteamiento diseñado se basa en los principios de validez expuestos. Esto es, antes de plantear una alteración en las actuaciones ya implementadas de acuerdo con algún modelo teórico determinado, es necesario evaluar con el mayor grado de validez posible lo que se esté implementando, y para ello se hace necesario la participación de los implicados, en tanto son concededores de las actuaciones que realmente se llevan a cabo.

Evaluación de la validez del programa marco de intervención en las distintas comunidades infantiles.

El estudio de la validez del programa marco diseñado suponía estudiar en cada comunidad si efectivamente dicho progra-

ma de intervención recogía todos los elementos globales de sus intervenciones, y si además había sido conceptualizado de la misma manera. Por otra parte, se hacía necesaria la elaboración de algún sistema de registro representativo de dicho programa global, en tanto se pretendía disponer de datos referidos a la implementación del programa en cada comunidad que pudiesen ser agrupados y comparados (en tanto referentes a un mismo programa de intervención, permitiéndose con ello una posible triangulación cruzada en los datos).

En este sentido, nuestro diseño de evaluación partió de una concepción no normativa de diseño evaluativo (Anguera, 1992, 1995) al ser entendido como el proceso global de intervención-evaluación y no como algunas partes concretas de dicho proceso, de ahí que planteemos el concepto de evaluación como un continuo, es decir, un proceso recursivo de diseño/implementación del programa y recogida continua de datos que lo modula.

Tomando como referente la evaluación de la conceptualización y diseño del programa marco, el presente trabajo también abordó el problema de la evaluación de la implementación coordinada de dicho programa global en las distintas comunidades (en tanto puedan integrarse las actuaciones particulares de cada comunidad en dicha estructura global de intervención), así como una evaluación del logro de los objetivos globales predefinidos (resultados obtenidos), mediante sistemas de registros válidos a nivel del Servicio en su conjunto (Conner, 1984).

Antes de pasar a describir y argumentar las fases del diseño ejecutadas, consideramos relevante resaltar que la finalidad del trabajo, como logro de validez, se basaba en el consenso tanto en la delimitación de los objetivos globales y específicos de trabajo en distintos contextos de intervención (distintas comunidades infantiles ubicadas en distintos pueblos de la provincia de Sevilla), como en su correspon-

dencia con la implementación de dichos objetivos en cada comunidad. Esta meta final supuso la coordinación de una media de cincuenta profesionales entre educadores, amas de hogar, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, y personal de administración. Esta diversidad de profesionales y ámbitos de intervención, unido al cambio continuo que caracteriza el contexto socio-político en el que se insertan (Palumbo, 1987; Cook, Shadish y Levinton, 1991; Sechrest y Figueredo, 1993) han implicado que la evaluación de dicho programa global se haya realizado de una manera secuencial, sin intentar incidir sobre todas las unidades desde un principio, hasta abarcar al conjunto de todas las comunidades.

Considerando todo lo expuesto, a continuación describiremos esquemáticamente las tres fases de validación cubiertas -de un año de duración cada una- para pasar en último término a plantear los resultados evaluativos obtenidos en cada una de ellas.

En cada una de las fases de evaluación cubiertas se han desarrollado tres conjuntos de tareas:

1. Estudio de la validez de contenido del programa marco en cada comunidad. Mediante la técnica del grupo nominal en un primer momento los profesionales de cada comunidad analizaban la validez de dicho programa en su contexto de intervención concreto, para seguidamente elaborar un protocolo de registro compuesto por escalas de valoración referidas a los objetivos de intervención del programa marco estructurado en programas y subprogramas de trabajo.
2. Medida del nivel de implementación del programa. Cada educador encargado del seguimiento de cada menor realizaba una recogida de datos, y a posteriori mediante la técnica del grupo nominal de tra-

bajo los profesionales de la comunidad analizaban y consensuaban las valoraciones realizadas respecto a los menores (con lo cual de forma indirecta se estaba estudiando de nuevo la validez de contenido del programa marco).

3. Análisis de los datos registrados. Estudio de la distribución de datos para analizar la representatividad de los índices globales de los programas y subprogramas de intervención, tomados como referentes de comparación a partir de los cuales diseñar intervenciones particulares con los menores.

En la primera fase estos tres grupos de tareas se desarrollaron en una única comunidad infantil para seguidamente intentar generalizar los resultados obtenidos al resto de comunidades. En este primer intento no se logró la validez de contenido perseguida, ya que a partir del rediseño del programa marco realizado en una única comunidad infantil no se pudo conseguir delimitar este único programa como referente común de todas las comunidades. Es decir las distintas comunidades plantearon variantes sobre el programa propuesto. A su vez al realizar la recogida de datos en cada comunidad, con su programa referente, nos encontramos con que a posteriori en el foro del grupo nominal de trabajo los profesionales de las distintas comunidades discrepaban con respecto a las valoraciones realizadas a los menores. Por tanto en esta primer fase se observaron discrepancias en la conceptualización de los objetivos tanto dentro como entre comunidades.

En una segunda fase, se replicó el proceso teniendo en cuenta los resultados previos; en esta ocasión, se llegaron a establecer los programas de forma homogénea dentro de cada comunidad, es decir al realizar el estudio de la validez del programa marco se consiguió que en cada comunidad en concreto se mantuviese el

mismo programa diseñado antes de realizar la recogida de datos y a posteriori, esto es, los profesionales manifestaban su acuerdo respecto a las valoraciones realizadas de los menores, lo cual era indicador válido del uso de un mismo programa referente. A pesar de ello se seguían encontrando discrepancias entre comunidades respecto a una misma conceptualización global del programa marco. En esta segunda fase, al haberse logrado la validez de contenido pretendida, al menos dentro de cada comunidad, se realizaron dos recogidas de datos para analizar la evolución de los menores en cada comunidad, aunque estos datos no pudiesen ser comparados a nivel del servicio al completo, en tanto se manejaron distintos programas referentes por comunidad.

En la tercera y última fase se logró delimitar un único programa global de intervención para todos los centros, ya que en el estudio de la validez de contenido del programa marco planteado y realizado en cada comunidad se logró el consenso en la utilización de un único referente común; de la misma manera, una vez recogidos los datos, los profesionales de cada comunidad utilizaban ese mismo referente a la hora de valorar a los menores, sin plantear discrepancias respecto a dichas valoraciones. Por tanto como resultado final del proceso seguido se logró el acuerdo tanto dentro como entre las distintas comunidades con respecto a la operativización del programa marco en un único protocolo de registro (en los anexos 1 y 2 se presenta el esquema del programa global de intervención y el protocolo de registro derivado de éste respectivamente). Todo ello permitió que se realizaran tres momentos temporales de registro analizándose por tanto la evolución de cada menor tanto respecto a su comunidad en concreto como respecto al servicio en su conjunto (en el anexo 3, a modo ilustrativo, se presentan los gráficos de los niveles alcanzados en los programas y subprogramas a nivel global del servicio).

En síntesis con estas tres fases se ha querido poner de manifiesto que la validez de las valoraciones se fundamenta tanto en el hecho de que los datos registrados de cada menor se han obtenido a partir de una conceptualización previa del programa en objetivos y escalas de valoración, como en el consenso alcanzado por todos los profesionales encargados de implementar el programa. De esta forma se ha querido potenciar el hecho de que los datos recogidos respondan muy probablemente a las intervenciones realizadas, y de ahí la validez tanto del programa diseñado como de la evaluación del mismo.

Valor-utilidad del proceso evaluativo desarrollado

El concepto de evaluación se concibe ligado a un proceso de valoración, estando el problema en delimitar el estándar de valoración. Desde el desarrollo presentado se enfatiza como ese parámetro de valor viene dado por el concepto referente utilizado, válido en cuanto se corresponda con los datos recogidos. Todo ello está, a su vez, condicionado a una efectiva implementación del programa en cuanto útil para el proceso de intervención.

En el presente trabajo se ha enfatizado cómo la validez en el proceso de evaluación de un programa de intervención viene dada en la medida en que se consideren los conceptos que manejan los profesionales de la intervención directa, además de los que contemplan los expertos en la materia. Podemos diseñar un complejo y sofisticado programa de intervención que goce del consenso de los expertos en la temática, pero si dicho programa no cuenta con los planteamientos de los profesionales de la intervención difícilmente podrá ser evaluado, ya que dichos profesionales no lo tendrán conceptualizado correctamente y por tanto probablemente no podrá implementarse de forma efectiva.

Desde este enfoque en el trabajo de campo descrito se ha puesto de manifiesto como los criterios de utilidad de los resultados así como la participación de los implicados en el proceso evaluativo han de estar enmarcados en el contexto de la validez evaluativa. Nos referimos por tanto a un continuo evaluativo en el que los procesos de programación y evaluación están en interacción, de ahí que la

evaluación no puede conceptuarse exclusivamente como el elemento final de valoración del proceso de intervención, sino más bien como un proceso de modulación continua en el diseño, implementación y evaluación de los programas, en el que se ha de considerar prioritaria la participación de los profesionales de la intervención en tanto elementos directamente involucrados.

NOTAS

(1) La parte aplicada de este artículo se ha desarrollado en el marco de un Convenio de Colaboración entre la Universidad de Sevilla y la diputación provincial de Sevilla.

ANEXO 1. Estructura del programa global de intervención del servicio

| | PROGRAMAS | SUBPROGRAMAS | ÍTEMES |
|--|--|-----------------------|---------|
| M A D U R E Z S O C I A L (Pro.4) | Necesidades Básicas(Pro.1) | ----- (Sub.1) | 1,2,3,5 |
| | Autonomía Personal(Pro.2) (hábitos de vida) | Orden Habit. (Sub.2) | 6,7,8 |
| | | Orden Casa (Sub.3) | 9,10,11 |
| | | Uso Objetos (Sub.4) | 12,13 |
| | | Alimentación (Sub.5) | 14,15 |
| | | Aspect. exter (Sub.6) | 16 |
| | Autonomía Personal(Pro.3) (a nivel social) | Convivencia (Sub.7) | 17-20 |
| | | Rel. Familia (Sub.8) | 21-29 |
| | | Colegio (Sub.9) | 30-36 |
| | | Integración (Sub.10) | 37-43 |

ANEXO 2. Hoja de registro sobre objetivos de intervención

A continuación aparecen una serie de preguntas relacionadas con los distintos objetivos a cubrir desde los programas de intervención en desarrollo.

A la hora de cumplimentar el registro recuerde que se pretende medir la situación actual que presenta el niño/a y no los logros que esperamos pueda llegar a conseguir.

La gradación que aparece en cada pregunta ha de ser entendida como: **1=nunca; 2=pocas veces; 3=algunas veces; 4=frecuentemente; 5=siempre.**

Marque con una cruz el número que considere oportuno para cada pregunta.

APELLIDOS.....

NOMBRE..... EDAD..... FECHA.....

1. El niño/a prueba de todo el alimento servido.

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

2. El niño/a presenta un buen "estado de salud" a nivel físico.

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

3. El niño/a presenta un buen "estado de salud" a nivel psíquico.

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

4. El niño/a recibe algún tratamiento concreto:

a) no

b) si (especificar).....

5. El niño/a presenta unos niveles óptimos de higiene.

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

6. El niño/a hace su cama.

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

7. El niño/a deja las cosas de su habitación recogidas (recoge objetos de uso personal:ropa,zapatos, material escolar, juegos).

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

8. El niño/a limpia la habitación (pone orden general y barre el suelo a partir de los doce años).

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

9. Ayuda en el comedor (pone y quita la mesa, lo barre a partir de los doce años y deja ordenado).

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

10. Colabora en tareas de la cocina (lleva cubiertos y vajilla sin restos de comida al fregadero).

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

11. Deja recogido el servicio después de su aseo (recoge ropa, recoge el suelo, y útiles de aseo).

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

12. Utiliza correctamente los objetos y servicios comunes (los usa para el fin destinado, cubre sus necesidades y no sufren deterioro por uso indebido).

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

13. Utiliza los cubiertos con corrección (utiliza cada cubierto para su fin destinado, cubre la necesidad y no sufren deterioro por uso indebido)

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---------|
| nunca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | siempre |
|-------|---|---|---|---|---|---------|

14. Respeta los horarios de las comidas.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
15. Se come todo el menú servido.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
16. Se preocupa de su aspecto externo.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
17. Cumple las normas existentes en la comunidad en términos generales.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
18. Respeta las posesiones comunes y ajenas.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
19. Respeta los espacios privados (llama a la puerta antes de entrar en habitaciones, no interrumpe descanso de los compañeros).
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
20. Presenta un comportamiento adecuado dentro del ambiente de la comunidad.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
21. Hace visitas a su hogar familiar.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
22. Mantiene buenas relaciones con su padre.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
23. Mantiene buenas relaciones con su madre.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
24. Mantiene buenas relaciones con su/s hermano/s.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
25. Tiene contacto telefónico con la familia extensa.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
26. Tiene contacto personal con la familia extensa.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
27. Tiene otros contactos con la familia extensa.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
28. Comprende su situación personal.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
29. Colabora en la modificación de su situación socio-familiar.
- nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre

30. Muestra interés por el colegio.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
31. Tiene un buen rendimiento escolar (evaluaciones aprobadas).
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
32. Hace todos sus deberes.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
33. Llega puntualmente a clase.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
34. Lleva el material necesario a clase.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
35. Va de forma puntual al colegio.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
36. Tiene un buen comportamiento con los compañeros/as y profesores.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
37. Participa en actividades extracurriculares.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
38. Comparte con los compañeros/as aprendidos en las actividades extracurriculares.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
39. Participa en actividades organizadas en su núcleo de residencia (barrio, pueblo...)
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
40. Sale a la calle.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
41. Muestra relaciones con los niños/as de la calle.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

 siempre
42. Escucha y hace visitas a los niños/as de la calle.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

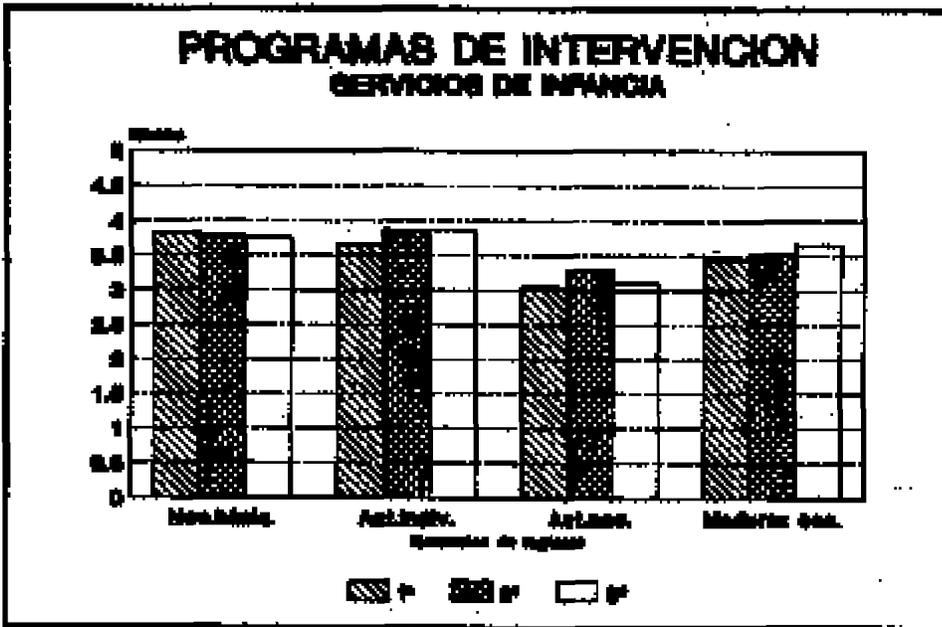
 siempre
43. Está integrado/a dentro del barrio.
 nunca

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

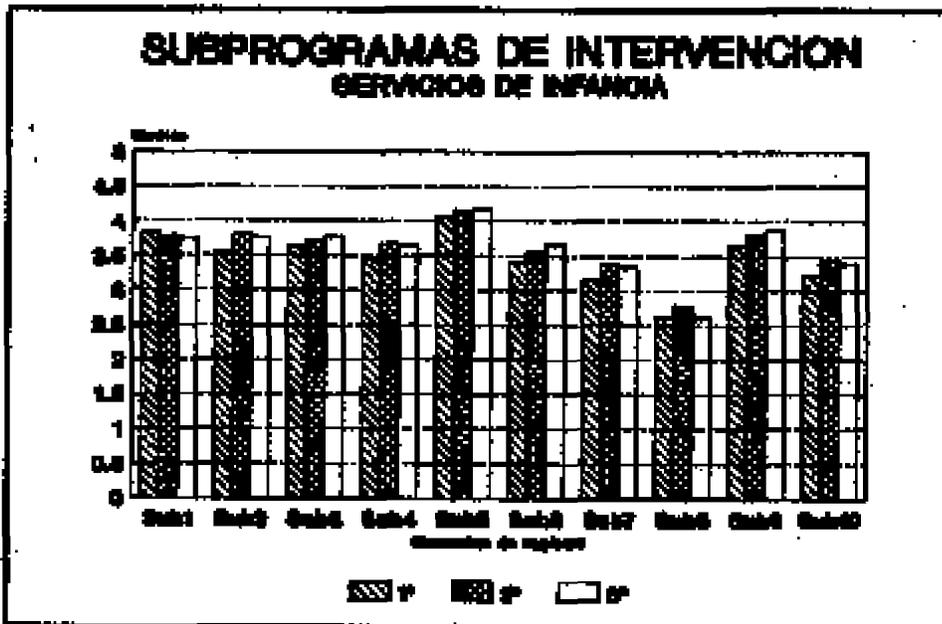
 siempre

44. Expresa otros posibles aspectos, no mencionados, que consideres interesantes tener en cuenta a la hora de evaluar la situación en la que se encuentran los niños/as, incluyendo especialmente aquellos que crees que habrían de modificarse: (por detrás de la página puede continuar si lo necesita).

ANEXO 3. Niveles globales alcanzados en los programas y subprogramas diseñados por el servicio en su conjunto



Programas de intervención por momentos de registro



Subprogramas de intervención por momentos de registro

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Anguera, M.T. (1992). Diseños diacrónicos en programas de intervención. *Bordón*, 43 (4), 421-429.
- Anguera, M.T. (1995). Diseños. En R. Fernández Ballesteros (Ed.) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp.149-172). Madrid: Síntesis.
- Bickman, L. (1987). The functions of program theory. En L. Bickman (Ed.) *Using program theory* (pp.5-19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brandon, P.R.; Newton, B.J. y Harman, J.W. (1993). Enhancing validity through beneficiaries' equitable involvement in identifying and prioritizing homeless children's educational problems. *Evaluation and Program Planning*, 6, 287-293.
- Brinberg, D. y Mcgrath, J.E. (1982). A network of validity concepts within the research process. En D. Brinberg y L.H. Kidder (Eds.) *Forms of validity research* (pp. 5-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, D.T. (1986). Relabeling internal and external validity for applied social scientists. In W. Trochim (Eds.) *Advances in quasi-experimental design and analysis* (pp. 67-78). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally Company.
- Chacón Moscoso, S. y López Ruiz, J. (1993). Metodología de la evaluación de programas de intervención: una aplicación en centros asistenciales infantiles. *Apuntes de Psicología*, 37, 41-60.
- Chacón Moscoso, S. y López Ruiz, J. (1995). Metodología de la evaluación de programas de intervención: una aplicación en centros asistenciales infantiles (II). *Apuntes de Psicología*, 45, 69-89.
- Chacón Moscoso, S., López Ruiz, J y Pérez Gil, J.A. (1995, Abril) *Validez de la evaluación en intervención social*. Trabajo presentado al IV Symposium de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. La Manga del Mar Menor. Murcia.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. London: Sage.
- Chen, H. y Rossi, P.H. (1987). The Theory-driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning*, 10, 95-103.
- Cohen, E. y Franco, R. (1993). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Conner, R.F. (1984). The art of implementation. En L. Rutman (Ed.), *Evaluation research methods: a basic guide* (pp.191-218). Beverly Hills, California: Sage.
- Cook, T. y Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation. Designs and analyses uses for fields settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cook, T. & Campbell, D. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental practice. *Synthese*, 28, 141-180.
- Cook, T.D., Campbell, D. & Peracchio, L. (1990). Quasi-experimentation. In M.D. Dunnette, L.M. Hough (Eds.) *Handbook of Industrial and organizational psychology* (pp.491-576). Palo Alto, CA: Consult. Psychol. Press.
- Cook, T.D. & Shadish, W.R. (1994). Social experiments: some developments over the past fifteen years. *Annual Review of Psychology*, 45, 545-580.
- Cordray, D.S. (1989). Optimizing validity in program research: an elaboration of the Chen and Rossi's theory-driven approach. *Evaluation and Program Planning*, 12, 379-385.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández del Valle, L. (1996). Roles y estrategias en evaluación de programas. *Intervención Psicosocial*, 14, 9-21.
- Herman, J.L; Morris, L.L. y Fitz-Gibbon, C.T. (Eds.). (1987). *Program evaluation kit (2ª Edic.)*. Beverly Hills: Sage Publications. (9 Vols.).
- Lipsey, M.W. y Pollard, J.A. (1989). Driving toward theory in program evaluation: more models to choose from. *Evaluation and Program Planning*, 12, 317-328.
- Mark, M.M. (1986). Validity typologies and the logic and practice of quasi-experimentation. En M.K. Trochim (Ed.). *Advances in quasi-experimental design and analysis* (pp. 47-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- McClintock, C. (1987). Conceptual and action heuristics: tools for the evaluator. En L. Bickman (Ed.) *Using program theory* (pp.43-58). San Francisco: Jossey-Bass.

- Medina Tornero, M.E. (1996). Evaluación de la calidad asistencial en servicios sociales. *Intervención Psicosocial*, 14, 9-21.
- Moreno Rodríguez, R.; Martínez Cervantes, R.J. y Chacón Moscoso, S. (1995). *Fundamentos de metodología científica*. Apuntes de clase no publicados.
- Moore, C.M. (1987). *group techniques for idea building*. Newbury Park, C.A.: Sage
- Palumbo, D.J. (Ed.) (1987). *The politics of program evaluation*. London: Sage.
- Patton, M.Q. (1989). A context and boundaries for a theory-driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning*, 12, 375-377.
- Peral, R. (1994). Las comunidades infantiles: un recurso socio-educativo para menores en dificultad social. *Los Servicios Sociales en la Provincia de Sevilla. Revista informativa del Area de Asuntos Sociales de la Diputación Provincial de Sevilla*, 2, 8-13.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1985). *Evaluation: a systematic approach (3ª Edic.)*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rutman, L. (Ed.) (1980). *Evaluation research methods: a basic guide*. Beverly Hills, California: Sage.
- Scheirer, M.A. (1987). Program theory and implementation theory: implications for evaluators. En L. Bickman (Ed.) *Using program theory* (pp.59-76). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shadish, W.R.; Cook, T. y Levinton, L. (1991). *Foundations of program evaluation*. New York: Sage Publication.
- Shapiro, J.Z. (1982). Evaluation as theory testing: an example from head start. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 341-353.
- Shapiro, J.Z. (1989). Contextual limits on validity attainment: an artificial science perspective on program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 367-374.
- Sechrest, L. y Figueredo, A.J. (1993). Program evaluation. *Annual Review of Psychology*, 44, 645-674.
- Struening, E.L. y Brewer, M.B. (Eds.) (1983). *Handbook of evaluation research*. London: Sage.
- Vedung, E. (1993). Utilización de la evaluación. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 2, 69-80.
- Vedung, E. (1995). Utilización de la evaluación de programas. En R. Fernández Ballesteros (Ed.) *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. (pp.321-338). Madrid: Síntesis.
- Weiss, C.H. (1983). The stakeholder approach to evaluation: origins and promise. En A.S. Bryk (Ed.) *Stakeholder-based evaluation* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wholey, J.S. (1987). Evaluability assessment: developing program theory. En L. Bickman (Ed.) *Using program theory* (pp. 77-93). San Francisco: Jossey-Bass.