

DOSSIER

## Aspectos de Diversidad Humana en la Evaluación de Programas Comunitarios

## Aspects of Human Diversity in the Assessment of Community Programs

Yolanda SUÁREZ-BALCÁZAR

### RESUMEN

La evaluación de programas comunitarios es un rol bastante común para el psicólogo comunitario y social. La evaluación tradicional ha sido remplazada hoy en día por un enfoque participativo y de empowerment. Este artículo discute consideraciones de diversidad humana en la implementación de modelos de evaluación de impacto. Dentro del marco conceptual descrito, los investigadores, la agencia social, y líderes comunitarios trabajan en colaboración durante las fases de la investigación. Estas fases incluyen a) desarrollo de la relación entre la universidad y la comunidad; b) desarrollo de un modelo lógico; c) identificación de la metodología y recolección de datos; d) interpretación y reporte de los resultados; y e) utilización de los resultados. En el proceso de evaluación participativa hay varios aspectos importantes de diversidad humana que los investigadores deben considerar. Entre estas están la cultura de la organización y la población que sirve la agencia; la validez cultural y lingüística de los instrumentos y herramientas de investigación que se desarrollan; el método más adecuado para recoger los datos y el utilizar los datos para mejorar los programas e intervenciones comunitarias. Los aspectos discutidos tienen grandes implicaciones para el trabajo del psicólogo aplicado.

### PALABRAS CLAVE

Diversidad humana, evaluación de programas, empowerment, intervención comunitaria.

### ABSTRACT

Although included under the more common notion of individual differences, practices in Educational Psychology practices are usually sensitive to Human Diversity and the plurality of individual's identities. The emergent paradigms over the last few decades have increased researchers and professionals recognition of diversity in educational and deve-

<sup>1</sup> Universidad de Illinois Chicago.

*lopmental contexts, and their attention toward intervention strategies guided by the following principles: the goodness of adjustment, interdependence, enrichment of resources, and integration. We review the treatment provided to pupil's diversity in the school context, all the way from a deficit approach to innovative proposals about learning communities, and about the teaching of intercultural citizenship. And education within, and for, human diversity improves the goals of education, and provides the students with the possibility of building a unique identity. We end with a reflection on the guidelines for the training of future psychologists.*

### KEY WORDS

*Human diversity, assessment of programs, empowerment social and community intervention.*

Desde la Revolución Industrial, el mundo occidental ha experimentado una proliferación de programas diseñados para proveer servicios, programas de prevención e intervenciones para familias de bajos recursos o con necesidades especiales y nuevos inmigrantes (López Cabanas, 1998). Dichos servicios sociales son suministrados por una variedad de organizaciones comunitarias que reciben fondos gubernamentales y/o privados para mantener sus iniciativas comunitarias.

Uno de los retos que las organizaciones comunitarias enfrentan es la evaluación de sus programas e intervenciones (Connell y Kubisch, 1998) y el uso de evaluaciones aplicadas a poblaciones diversas (e.g., grupo étnico, racial, y de diferentes tradiciones culturales). Hallar el instrumento apropiado de medición y especificar los indicadores correctos puede ser un trabajo agobiante para los empleados de estas organizaciones quienes experimenta exceso de trabajo, cam-

bios frecuentes en el personal, bajos salarios y una población culturalmente diversa a la cual poco conoce (Suárez-Balcázar, Orellana-Damacela, Portillo, Lanum, y Sharma, en prensa). Sin embargo, el temor a la evaluación puede incrementar la resistencia a conducir la evaluación. Algunos de los temores más comunes en las agencias son el miedo a que el programa desaparezca, a que las acciones de los empleados sean cuestionadas; temor a perder el control del programa; y la creencia de que la evaluación es difícil y toma mucho tiempo (Posavac y Carey, 1997). También, el personal de la organización comunitaria puede creer que sus programas funcionan, son efectivos, y por lo tanto la evaluación no es necesaria (Schorr, 1997). Sin embargo, hoy día más que nunca las instituciones gubernamentales estatales y privadas que apoyan dichos programas, requieren evaluación de los servicios y programas comunitarios. Además, las mismas agencias sociales están viendo la necesidad de

realizar evaluaciones que contribuyan a mejorar las intervenciones que dirigen a una población cambiante y diversa debido, entre otras razones, al aumento de población inmigrante en países europeos como España. (Martínez, 1998).

El propósito de este artículo es discutir algunos aspectos de diversidad humana que son importantes en la implementación de modelos de evaluación. Este documento comienza con una discusión del marco conceptual de evaluación participativa entre universidad y comunidad, y luego se discuten aspectos importantes de diversidad humana en las diferentes fases de la evaluación. Las fases incluyen: el desarrollo de la colaboración entre la universidad y la comunidad; el desarrollo de un modelo lógico; la selección de la metodología y los procedimientos para la recolección de datos; interpretación y reporte de hallazgos y la utilización de resultados.

#### **EVALUACIÓN PARTICIPATIVA: MARCO CONCEPTUAL**

*Modelo de Evaluación de Impacto.* De acuerdo con Reboloso y Morales (1996) la evaluación de programas tiene sus raíces en la teoría y práctica de la psicología social. Modelos conceptuales de evaluación de impacto son una guía para funcionarios y profesionales que quieren evaluar programas y servicios comunitarios. Algunos de estos modelos incluyen: El Modelo de Medir Impacto de "United Way of America" (1996); Modelo de Cambio de Nagy and Fawcett (1993); Modelo de Prevención de Linney and Wandersman (1996); y la aproximación a la Teoría del Cambio de Weiss (1995) y Connell and Kubisch (1998).

La mayoría de estos modelos conceptuales se centran en el estudio de los enlaces entre actividades y/o servicios que se proveen, cambios producidos en los participantes y/o en la comunidad

como resultado de las actividades realizadas y el contexto ecológico y social de los servicios y programas. La evaluación es un proceso contextual y dinámico (Reboloso y Morales, 1996). Dentro de esta estructura, el evaluador analiza las vías para documentar los enlaces entre los indicadores de impacto, las actividades o estrategias que conducen a esos resultados, y los factores contextuales que son necesarios para la implementación de programas comunitarios efectivos (Connell y Kubisch, 1998).

Un modelo teórico hacia la evaluación abarca suposiciones en cuanto a cómo y por qué el programa funciona (Weiss, 1995). Un modelo lógico de medir impacto resalta la conexión entre las metas y objetivos del programa; actividades y servicios proporcionados, y el impacto que esto tiene en la vida de los participantes. Dentro de este modelo, las metas del programa son declaraciones específicas sobre quien es la población y qué intenta el programa llevar a cabo; cuáles son los recursos que el programa necesita y el contexto en el cual se debe realizar.

La evaluación de programas puede ser de proceso y de impacto. Evaluación de proceso (o evaluación formativa) significa la documentación de las actividades del programa y su implementación (Linney y Wandersman, 1996; Posavac y Carey, 1989); en tanto que evaluación de impacto (evaluación summativa) involucra la medición de cambios en el conocimiento, destrezas, comportamientos, y actitudes; o cambios en las condiciones de la comunidad (Fawcett et al., 1996). Desafortunadamente, la mayoría de las agencias sociales documentan solamente indicadores de *proceso* pero no de *impacto*. Las medidas de proceso incluyen ejemplos como: cuantos clientes recibieron servicios, cuantos padres participaron en un taller, cuantos materiales se distribuyeron, cuantos horas de taller se dictaron y cuales áreas se dictaron (Hollister y Hill,

1996). Indicadores de impacto incluyen por ejemplo: porcentaje de participantes que consiguieron empleo después del entrenamiento, nivel de conocimiento de los padres de técnicas no punitivas para disciplinar a los hijos, porcentaje de jóvenes que no toman bebidas alcohólicas etc. Indicadores de impacto son más difíciles de medir y los cambios se dan a largo termino.

*Evaluación Participativa.* Una aproximación participativa a la evaluación esta basada en el marco de acción participativa en la investigación o cambio social (Selener, 1997; Chacón y García, 1998); en el concepto de *empowerment* (Fawcett et al., 1994; Fetterman, Kaftarian, y Wandersman, 1996; Zimmerman, 2000); y en el concepto de negociación (Reboloso y Morales, 1996). El proceso de evaluación es diseñado para aumentar la capacidad de evaluación, por lo tanto el equipo de trabajo de la agencia social puede después realizar evaluación de sus propios programas (Fatterman et al., 1996; Suárez-Balcázar y Orellana-Damacela, 1999). El valor final de la evaluación no es el reporte en sí mismo sino el proceso continuado de mejora de programas, prácticas y servicios (Fawcett et al., 1996).

Dentro del marco conceptual de investigación-acción, el personal de la agencia comparte el proceso de la investigación con los investigadores, desde la formulación de los problemas, la metodología, la recolección de datos, y la utilización de datos; convirtiéndose en un proceso democrático. Parte del éxito de este proceso colaborativo es saber negociar los diferentes roles y expectativas sobre la investigación. El concepto de *empowerment* en la investigación implica el aumento de poder del personal de la agencia y en algunos casos de líderes comunitarios acerca de cómo mejorar los programas de servicios, tomar decisiones e incrementar su capacidad para hacer

evaluación (Dugan, 1996). Esta aproximación constituye un "modelo positivo" (Kretzmann y Mcknight, 1993) que desarrolla destrezas y mejora el conocimiento de los problemas sociales. El evaluador entonces se transforma en un genuino colaborador del proceso (Kelly, 1990) con énfasis en la mejora de los servicios, las políticas de la agencia y las prácticas que afectan el programa (Fawcett et al., 1996; Suárez-Balcázar, Orellana-Damacela, Portillo, Lanum, y Sharma, en prensa).

### **EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE IMPACTO: FASES DE LA EVALUACIÓN**

Las siguientes fases de la evaluación adaptadas de Fawcett et al., (1996) y Suárez-Balcázar y Orellana-Damacela (1999) ilustran algunos aspectos de diversidad humana críticos en la implementación de un modelo de evaluación de impacto.

#### *Fase 1: Desarrollo de la relación colaborativa entre la unidad académica y la comunidad*

La colaboración participativa entre la unidad académica y la comunidad implica que investigadores y miembros de la comunidad trabajen juntos como compañeros en el proceso de la investigación (Montero, 1994; Nyden, Figert, Shibley y Burrows, 1997; Selener, Purdy, y Zapata, 1996; Serrano-Garcia, 1990; Suárez-Balcázar, Harper, y Lewis, 2001; Suarez-Balcázar y Orellana-Damacela, 1999;). Este mutuo proceso de colaboración incluye planificar la evaluación, desarrollar el modelo lógico de impacto, identificar la metodología más adecuada, recoger los datos, informar y emplear los resultados.

La relación se desarrolla basándose en principios básicos de confianza, respeto mutuo, reconocimiento del conocimiento que aporta la agencia social, celebración

de la diversidad humana y de la cultura organizacional (Balcázar, Keys, y Suárez-Balcázar, 2001; Bond y Keys, 1993, Nelson, Prilleltensky y MacGillivray, 2001; Nyden et al., 1997; Serrano-García, 1990; Suárez-Balcázar, Harper, y Lewis, 2001).

En el desarrollo de esta relación, el equipo de la universidad necesita tomar tiempo para conocer bien la agencia, desarrollar metas comunes y un plan de trabajo aceptable a las necesidades de la agencia (Mattessich y Monsey, 1992). Actividades que ayudan incluyen visitar la agencia, dialogar con los trabajadores de la agencia, revisar materiales y archivos y aprender sobre los programas de la agencia, la cultura organizacional y experiencias previas de evaluación. Estas estrategias facilitan el desarrollo de una relación de confianza mutua y también ayudan a identificar las necesidades de evaluación de la comunidad. En esta etapa se espera que la agencia asigne a uno o más miembros del personal para trabajar con el equipo académico. Si la organización no puede asignar dos o más miembros del personal para el equipo de investigación, los miembros del equipo necesitan mantener al personal de la agencia involucrado incondicionalmente en el proceso. La colaboración de uno o más líderes de la comunidad es esencial en el proceso para que representen los intereses de la misma. Claridad en los objetivos de la evaluación, los roles de cada persona del equipo y los beneficios para la agencia y la comunidad son críticos en el éxito del proceso de colaboración. En realidad, el proceso de evaluación es más eficiente y productivo cuando se establece una buena relación con la agencia desde el principio del proceso.

Con el objeto de implementar un modelo de impacto con incremento de poder y una aproximación participativa, los empleados de la agencia, especialmente los responsables, necesitan reco-

nocer el valor de la evaluación y los beneficios que esta puede brindar y nosotros como investigadores debemos facilitar este proceso. Esto se puede traducir en recursos designados como es el tiempo del personal y la buena voluntad de participar en el proceso por sí mismo. Esto tiene que darse en un clima interno de confianza y cooperación, así como con un alto grado de concordancia entre las metas del programa y los resultados esperados (Austin et al., 1982; Patton, 1997).

La disponibilidad organizacional para hacer evaluación es indispensable dentro del marco conceptual de evaluación participativa y de *empowerment*. Para facilitar esta disposición el equipo investigativo debe discutir creencias y mitos hacia la evaluación, observar patrones conductuales y participar en actividades de la agencia para conocerla y conocer la población que sirve. Los investigadores de la universidad tienen que venir a la organización sin suposiciones preconcebidas sobre la agencia y sus programas. Las actitudes de los investigadores pueden influenciar la buena disposición de la organización y el desarrollo de la relación entre la universidad y la comunidad. El resultado de una buena relación es el articular metas y objetivos claros sobre el proceso de colaboración que las dos entidades van a emprender.

*Aspectos de Diversidad Humana en el desarrollo de la relación universidad-comunidad.* Dentro de esta fase de formar la relación, los investigadores deben aprender sobre los valores culturales de la comunidad y la agencia en particular. Deben conocer las características específicas culturales en cuanto a las actitudes, normas culturales, expectativas, patrones de conducta, creencias, y el papel de las relaciones sociales e interpersonales (Marin, 1993; 1998).

La cultura organizacional esta caracterizada por patrones de conducta pertinen-

tes a las personas que forman la organización y por reglas y prácticas, explícitas o no, que son típicas de cada organización (Bond y Keys, 1993); en consecuencia, las unidades académicas y las agencias tienen diferentes patrones de conducta respecto al tiempo y a los recursos, diferentes patrones de comunicación y diferentes tradiciones culturales. Así, por ejemplo, la dimensión tiempo en la Universidad está determinada por el calendario académico, las clases y los exámenes; sin embargo, estos elementos carecen de valor y significado para la agencia comunitaria. En cambio, la convocatoria para solicitar las subvenciones para los programas, períodos críticos de inmigración (procesos de regulación, temporadas agrícolas, calendario escolar, momento de entregar las memorias a los patrocinadores de los programas), son aspectos del tiempo importantes para las agencias.

Otro aspecto en la cultura de la agencia es la disponibilidad de recursos. Dentro del marco conceptual de evaluación participativa y de *empowerment* ambas instituciones, tanto la agencia como la universidad tienen que apoyar diferentes aspectos del proceso. Mientras la universidad es más plausible que aporte conocimiento científico la agencia y su personal provee conocimiento experiencial sobre el problema y sus posibles soluciones (Bond, 1990; Serrano-García, 1990; Suárez-Balcázar, Harper, Lewis, 2001). Dentro del marco de la psicología comunitaria, ambos conocimientos son igualmente importantes. Es esencial que las dos entidades discutan los recursos que contribuyen al proceso y aquellos que intercambian. El intercambio y reciclaje de recursos, ya sean materiales, de tiempo, o personal es una característica típica de la interacción entre sistemas sociales dentro de un marco ecológico (Kelly, Ryan, Altman, y Stelzner 2000).

Los patrones de comunicación también son importantes dentro de las

dimensiones de diversidad. Los investigadores están acostumbrados a usar un lenguaje académico que es frecuentemente rechazado por la comunidad e impone posiciones de superioridad contrarias al marco participativo de *empowerment* (Nyden et al., 1997). Por su parte, la comunidad usa un lenguaje cultural que el investigador tiene que entender y conocer. La comunidad prefiere el contacto directo personal y no necesariamente electrónico (al que puede que ni tenga acceso) o por escrito (Suárez-Balcázar, Harper, y Lewis, 2001).

Otro aspecto es la diversidad de personas con las cuales el investigador hace contacto en la comunidad y las agencias. Las agencias comunitarias generalmente sirven una comunidad multicultural y con frecuencia representa un grupo étnico minoritario. La población universitaria por otro lado, tiende a ser más homogénea en cuanto a grupo étnico y clase social (especialmente en ciudades pequeñas y no urbanas) que la población de la comunidad y los miembros de la agencia. El investigador tiene que tomar el tiempo adecuado para conocer bien la población, su cultura, preferencias conductuales, valores y tradiciones (Marin, 1994, 1998).

#### *Fase II: Desarrollar un Modelo Lógico de Impacto*

Muchos investigadores han enfatizado la importancia del desarrollo del modelo lógico antes de comenzar la evaluación (Connell y Kubisch, 1998; Dalton, Elias, y Wandersman, 2001). Durante esta fase se deben realizar análisis detallados de los informes existentes, revisión de la literatura, estudio del programa y sus componentes y se deben realizar sesiones de reflexión e identificación de indicadores (Suárez-Balcázar y Orellana, 1999; Suárez-Balcázar, Orellana-Damacela, Von Dreele, Leon y Coleman, 2001; Fawcett et al., 1994). Estas sesiones permi-

ten una reflexión analítica de los indicadores de impacto, sobre los componentes del programa, la re-examinación de otros modelos que funcionaron, y la revisión de las lecciones aprendidas en años anteriores. El propósito de las sesiones de reflexión es identificar las metas, objetivos e indicadores de cambio a corto y a largo plazo. Es en el desarrollo de un modelo lógico de impacto donde se conectan las metas del programa, recursos necesarios, actividades o componentes, con los cambios específicos en la conducta, el conocimiento y las destrezas de los participantes o las condiciones de la comunidad (United Way, 1996; Linney y Wandersman, 1996).

Estas sesiones también intentan identificar los indicadores de cambio y métodos para documentar sistemáticamente cambios observados en los participantes como atribuibles al programa. Los indicadores de la efectividad del programa son cambios en el conocimiento de los participantes, destrezas y habilidades, actitudes y condiciones. El personal a veces describe estas sesiones de discusión de metas e indicadores "como un lujo" con respecto a las limitadas oportunidades que las agencias tienen para reflexionar sobre sus propios programas. Compromisos en este tipo de pensamiento crítico sobre las iniciativas comunitarias fomentan la autodeterminación en el proceso del establecimiento de metas y toma de decisiones, resultando un incremento de poder (Fetterman et al., 1996). Generalmente, la evaluación de proceso (i.e., número de jóvenes atendidos, número de sesiones de entrenamiento) es el método de documentación más común entre las agencias comunitarias, mientras que los cambios en los participantes o cambios en las condiciones de la comunidad no son documentados, en parte por la complejidad que estos cambios representan y también por que son cambios a largo término (Fawcett, et al., 1996; Linney y Wandersman, 1996).

*Aspectos de Diversidad Humana en el Desarrollo del Modelo Lógico.* En el proceso de identificación del modelo lógico de impacto pueden surgir conflictos de intereses entre los diversos grupos humanos que representan la agencia y la comunidad. La mayoría de las políticas internas y conflictos de intereses son evidentes en las sesiones de discusión de indicadores de impacto. Con frecuencia, estos conflictos de intereses son expresados por grupos que comparten alguna característica. Por ejemplo, conflictos de intereses entre diferentes personas dentro de la organización pueden deberse a agendas diferentes y desacuerdos de opinión acerca del programa entre los empleados más recientes y los más veteranos; o entre los empleados con menos poder y los que tienen más poder (Fawcett et al., 1996). También pueden verse los conflictos de intereses entre diferentes grupos de la comunidad a los que sirve la agencia. Por ejemplo, en los Estados Unidos, pueden haber desacuerdos importantes sobre el programa debido a características de diversidad, como familias nuevas de inmigrantes en desacuerdo con familias locales, o personas de origen Hispano en desacuerdo con personas de origen Africano. La función de los investigadores en estas situaciones es la de mediar para facilitar y promover consensos y negociación. Es importante realizar planificación estratégica (Posavac y Carey, 1989) y emplear técnicas de negociación para ayudar a los diferentes grupos a identificar metas comunes y convenir agendas de trabajo. Sin embargo, a veces es imposible evitar políticas internas y conflictos de interés. Como investigadores comunitarios, a veces estamos desprevenidos de la cultura y las políticas de la agencia, por lo tanto es importante conocer bien dichas políticas antes de empezar el proceso.

El otro aspecto importante en esta fase es la selección de indicadores que sean apropiados y relevantes dentro de la

cultura de la comunidad, realistas, medibles y conectados estrechamente con las metas las actividades y los componentes del programa. Por ejemplo, si uno de los objetivos del programa es aumentar el nivel de independencia de jóvenes inmigrantes, un indicador apropiado en familias Latinas es el concepto de "interdependencia," el cual es sensible a los valores culturales de "familiarismo" en los Hispanos (Marin, 1993, 1998). Por ejemplo, hay que tener cuidado en escoger indicadores que no van en contra de la creencias culturales del grupo. Así, en lugar de medir nivel de independencia en mujeres provenientes de culturas dominadas por los hombres, los investigadores pueden escoger indicadores que reflejen los tipos de habilidades y destrezas enseñadas.

### *Fase III: Identificación de la metodología y recolección de datos*

Los defensores del concepto de *empowerment* y de la evaluación participativa han establecido la importancia de utilizar tanto métodos cualitativos como cuantitativos (Fetterman et al., 1996; Mayer, 1996). Aunque los modelos de evaluación tradicionales han enfatizado el uso de metodologías cuantitativas, las cualitativas tienden a ser más sensibles culturalmente y adecuadas para poblaciones minoritarias, ya sea por grupo étnico, racial, de género o discapacidad (Serrano-García, 1990). La evaluación participativa enfatiza el uso de medidas múltiples a través de la evaluación. Los métodos cualitativos, mientras se apliquen sistemáticamente, presentan una fuente muy rica de información sobre el impacto del programa (Stewart, 2000). Métodos cualitativos como grupos focales, entrevistas abiertas, discusiones públicas, y documentación de historias personales permiten recoger información sobre las experiencias individuales y grupales de los individuos que participan en el programa y el significado particular que

cada uno le atribuye a su experiencia (Ruiz, 1998). Muchas agencias tienen vasta experiencia en el uso de estas metodologías. El personal de la agencia y los líderes comunitarios que estén participando en el proceso de evaluación deben tomar un papel central en la selección de las metodologías de recolección de datos que se deben utilizar.

Algunos de los retos que se presentan en esta etapa incluyen encontrar instrumentos y herramientas para recoger datos que las agencias puedan usar para medir los indicadores de impacto. Por eso es importante identificar los instrumentos solo después de desarrollar un modelo lógico de impacto. Los investigadores pueden asistir a la agencia en este proceso, revisando la literatura existente sobre el tema y estudiando como otros programas en otras comunidades han documentado impacto. Una vez exista un acuerdo en las formas o herramientas de medición que se van a utilizar, éstas deben ser revisadas por el personal de la agencia, los líderes comunitarios y se deben realizar ensayos pilotos para aplicar los instrumentos con una muestra pequeña de usuarios antes de realizarlo con toda la población de interés. Esto permite corregir el lenguaje, verificar el nivel de complejidad del instrumento y su validez cultural. Uno de los problemas más comunes en la evaluación de programas comunitarios es que con frecuencia se usan herramientas que no miden lo que se quiere medir o los instrumentos no son entendidos por la población por su falta de validez cultural.

*Dimensiones de Diversidad Humana en la identificación de la metodología.* Los métodos a usar deben reflejar los indicadores seleccionados y todo instrumento debe ser culturalmente relevante a la población de interés. Una vez se seleccionan los instrumentos a usar, no basta traducirlos al idioma requerido, ya que deben ser culturalmente adecuados para

que midan lo que se quiere medir (Marin, 1998). Este es un problema muy común en la práctica de investigación aplicada. El uso de instrumentos validados con otra población los cuales solo se traducen pero no se adaptan a los valores, creencias, y conductas de la población en cuestión pueden tener poca utilidad. Para esto se recomienda un estudio piloto y la adaptación de cualquier instrumento de investigación (Brydon-Miller y Tolman, 1997; Marin, 1993).

La selección de la metodología es una función del programa a ser evaluado y de la población a ser servida. Esto puede variar de agencia a agencia. Otra premisa de diversidad que es importante en esta fase, es la selección de la forma culturalmente más apropiada para recoger la información (Marín, 1993). Por ejemplo, en investigaciones realizadas en los Estados Unidos se ha documentado que los residentes Hispanos no responden con facilidad a entrevistas telefónicas ni por correo, y sin embargo, responden mejor a entrevistas personales individuales y grupos focales (Suárez-Balcázar, Harper y Lewis, 2001).

También hay que considerar quién va a recoger la información. Con poblaciones minoritarias ya sea por grupo étnico o racial, es preferible que el investigador sea del mismo grupo racial. Aunque esto no asegura éxito generalmente ayuda. En la investigación participativa, la recogida de datos con frecuencia la realizan en pareja- una persona de la agencia y un representante de la universidad. La recolección de datos debe ser dirigida a incrementar la implicación del personal de la agencia y de los voluntarios de la comunidad lo cual es consistente con la aproximación participativa y de *empowerment* (Dugan, 1996). Se deben tener en cuenta las posibles barreras en el lenguaje y la falta de experiencia en llevar a cabo entrevistas y encuestas. Los instrumentos de recogida de información deben

estar elaborados en el lenguaje de los usuarios y cuando se precise usar escalas tipo Likert, se recomienda usar formas visuales, dibujos en lugar de números. En una investigación realizada con Latinos en los Estados Unidos, se utilizó una tarjeta con diferentes sonrisas para que los participantes identificaran su nivel de satisfacción (Suárez-Balcázar, 1998).

#### *Fase IV: Interpretación y Reporte de los resultados*

La integración y comunicación de los resultados en el marco de evaluación participativa y de *empowerment* son tareas importantes para el investigador comunitario porque los resultados representan herramientas potenciales para el cambio social y la acción (Jason, 1991; Fawcett et al., 1996). Harper y Salina (2000) han afirmado que el proceso de análisis de datos e interpretación, debe ser una tarea colectiva y debe incluir diferentes líderes comunitarios, quienes puedan tener un rol en la utilización de los resultados. La interpretación de los resultados y la preparación del reporte final se debe realizar en colaboración con los compañeros de la agencia y la comunidad, los resultados se deben discutir en equipo, y se deben distribuir copias de los reportes preliminares para obtener retroalimentación de diferentes personas dentro de la organización y la comunidad. Por ejemplo, una estrategia ampliamente usada es discutir los resultados en asambleas públicas o generales para que la comunidad tenga la oportunidad de discutir las soluciones y recomendaciones (Suárez-Balcázar, 1998).

Tanto los resultados cualitativos como cuantitativos se resumen en un reporte final. Reportes cortos, con ayudas visuales y gráficas, claros, específicos y orientados a la acción tienden a ser mejor recibidos y de mayor utilidad para la agencia y la comunidad (Suárez-Balcá-

zar, Orellana-Damacela, Portillo, Lanum y Sharma, en prensa). Desafortunadamente, en la etapa de análisis de datos, interpretación y reporte de los mismos, los académicos del equipo tienden con frecuencia a tomar control del proceso y el papel de la agencia es secundario. En esta etapa, la participación de la comunidad y la agencia es de suprema importancia porque su papel facilita la utilización de los resultados y la capacitación del personal para lograr implementar el proceso de evaluación futura y adoptarlo dentro de sus prácticas cotidianas. La interpretación de los resultados que se van obteniendo durante el proceso se debe realizar en equipo con representantes de la comunidad y la agencia.

Cuando se comparten los resultados se deben discutir resultados no esperados, contradictorios a la creencia común, o a las expectativas de los miembros del equipo. En algunos casos los resultados afectan a personas que tienen poder político dentro de la comunidad o la agencia, y sus expectativas pueden ser diferentes a la información obtenida por la investigación (Scriven, 1993).

Es responsabilidad del equipo investigativo facilitar la interpretación de los resultados y proveer varias formas de discutirlos con todos los miembros de la organización y la comunidad. Kelly (1990) y Riley (1997), señalaron que la alta implicación de los residentes y receptividad a la voz de la gente constituye un antídoto eficiente para contrarrestar la falta de información. Los resultados se deben compartir en foros públicos y grupos focales y se debe establecer un diálogo abierto con diferentes miembros de la comunidad y de la agencia. Esta práctica ha sido implementada exitosamente por varios investigadores usando el marco conceptual discutido aquí (Suárez-Balcázar, 1998; Suárez-Balcázar y Orellana-Damacela, 1999) y es altamente recomendada cuando hay necesidades de

información en los grupos comunitarios (Hampton, Francisco, y Berkowitz, 1993; Robinson, 1990).

La interpretación y divulgación de los resultados constituye un proceso complejo en la evaluación participativa dado que el control del programa se debe mantener en la agencia y la comunidad. La información de por sí puede usarse no solo como herramienta de cambio sino también como herramienta de manipulación y para evitar ese riesgo, la participación de la comunidad es esencial (Riley, 1997).

*Dimensiones de Diversidad en la Interpretación y Reporte de los Resultados.* Los conflictos de intereses de grupos que representan una característica común también pueden influir en la interpretación de los resultados que se van obteniendo en el proceso de evaluación. Por ejemplo, los intereses de un grupo en particular pueden ser apoyados por los resultados, mientras que otro grupo es posible que no se beneficie.

Investigaciones previas señalan que frecuentemente los programas que tienden a suprimirse antes, ya sea por cambios en la política o financiación de una agencia, son aquellos que proveen servicio a nuevos inmigrantes, minorías étnicas, bajos ingresos o discapacidad. Es nuestro papel como investigadores asegurar que los intereses de grupos no representados y/o minoritarios estén protegidos en la interpretación y reporte de los resultados.

#### *Fase V: Utilización de los Resultados de la Evaluación*

Maximizar el uso de la información de la evaluación es un importante componente del modelo de impacto en la evaluación (Cousins, Donohue y Bloom, 1996; Patton, 1997; Posavac, 1992). Este énfasis viene como reacción al hecho de

que con frecuencia los resultados de la evaluación son ignorados por el personal de la agencia y nunca se le dan a conocer a la comunidad de interés (Mayer, 1996; Weiss, 1995). Sin embargo, un proceso de evaluación participativa y de empoderment en el cual la agencia esta implicada desde un comienzo, aumenta la posibilidad de utilización de los resultados (Fawcett, et al., 1996). El proceso de evaluación proporciona al personal de la agencia la oportunidad de involucrarse directamente, de reflexionar acerca de sus prácticas, de analizar sistemáticamente la forma de mejorar sus programas, y de incorporar la documentación como una práctica dentro de su trabajo diario lo cual ayuda a la aceptación del proceso de evaluación (Cousin y Earl, 1995; Preskill y Caracelli, 1997; Shulla y Cousins, 1997).

Para que la información resultante de la evaluación tenga algún impacto en las iniciativas comunitarias, esta tiene que ser usada por el personal del programa. En este contexto, el uso de la información incluye tres categorías: *instrumental*, *conceptual* y *simbólica* (Leviton y Hughes, 1981). Usos *instrumentales* implican que la información de la evaluación es usada para la toma de decisiones o solución de problemas. Esto significa realizar pequeños o importantes cambios en las iniciativas comunitarias o políticas que afectan el programa en sí. El uso *conceptual* se refiere al grado de conocimiento que cada persona tiene de la evaluación y al manejo cognoscitivo de la información obtenida por medio de la documentación. Estos individuos tienen actitudes, creencias y opiniones sobre el programa que se esta evaluando, sobre el proceso y los resultados obtenidos. En este tipo de usos, las ideas, concepciones, o creencias que se tienen acerca del programa son influenciadas aunque no haya acción inmediata. En el uso *simbólico*, la información de la evaluación es usada para defender consecuencias y

persuadir a los miembros de la comunidad a actuar (Johnson, 1998; Leviton y Hughes, 1981).

*Dimensiones de Diversidad en la Utilización de los Resultados.* La utilización de los resultados afecta directamente a la comunidad. Los cambios en políticas, prácticas o servicios deben ser culturalmente adecuados y consistentes con los valores y derechos de la comunidad de interés. En el uso de la evaluación *instrumental* las acciones para mejorar el programa deben ser consistentes con la intervención o programa que se ofrece, las necesidades de la población y los valores y creencias del grupo para que tengan un impacto real (Marin, 1993, 1998). Por esto, el proceso participativo de la comunidad es tan importante. En las fases de metodología y en la de interpretación de los resultados, la comunidad juega un papel muy importante en discutir las recomendaciones y las ideas que reflejan sus necesidades. Por ejemplo, en un programa de charlas para padres de jóvenes Hispanos inmigrantes en los Estados Unidos, dadas las recomendaciones de los padres, los cambios *instrumentales* que se obtuvieron estuvieron relacionados con una mayor satisfacción en los usuarios y en una mayor adecuación cultural del programa. Tales cambios *instrumentales* incluyeron, hacer las charlas en Español y más dinámicas, dejar que los padres escogieran los temas, traer un consejero de familia bilingüe y organizar más actividades culturales como bailes para los jóvenes.

En cuanto al uso *conceptual*, el uso de la información ayuda a aclarar prejuicios o ideas pre-concebidas que se tienen de un grupo. En el ejemplo anterior, algunos miembros de la agencia pensaban que las familias de origen Afro-Americano no querían las charlas para padres (dada su baja participación y baja asistencia) sin embargo, la documentación permitió comprobar que la causa de la falta de

participación era que las charlas no estaban diseñadas para suplir sus necesidades y no eran adecuadas culturalmente. Con frecuencia, el uso conceptual resulta en cambios instrumentales. Por otro lado, el uso *simbólico* es importante en la protección de las necesidades de grupos minoritarios. Por ejemplo, el uso *simbólico* de la información implica persuadir a los directivos para proteger los programas para ciertos grupos, o aumentar el presupuesto o crear un nuevo programa para personas minoritarias. Generalmente el uso *simbólico* también conduce al uso *instrumental*.

La implementación de un modelo de impacto en la documentación de programas esta dirigido a la utilización de la información como una herramienta de cambio (Nagy y Fawcett, 1993). La información obtenida en forma sistemática facilita la toma de decisiones para mejorar el programa y las practicas que caracterizan al programa.

Uno de los retos más importantes en la utilización de la información en el proceso de evaluación es que el cambio, la toma de acciones y el impacto como resultado de ella, toma tiempo y esfuerzo. Por eso es importante comenzar con cambios fáciles de implementar y obtener (e.g., realizar charlas dinámicas bilingües, organizar un grupo de apoyo); y desarrollar durante el proceso recomendaciones específicas, realistas y claras, que estén lógicamente relacionadas con los resultados. Es también importante ayudar a distribuir la información obtenida con la evaluación y apoyar esfuerzos comunitarios para usar los resultados sin imponer nuestras bases académicas o suposiciones de como el programa debe funcionar. Finalmente, es beneficioso crear un sistema de retroalimentación con la comunidad y un sistema de incentivos. Esto ayuda a mantener su participación e incrementar su sentido de *empowerment*.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo fue discutir algunas premisas de diversidad humana en la implementación de modelos de evaluación de programas comunitarios. La implementación de un modelo de impacto y de *empowerment* tiene muchos beneficios para las agencias, la comunidad que se sirve y los investigadores académicos. En general, el personal de las agencias elogia altamente el hecho de que ellos hayan sido escuchados y hayan sido informados a través del proceso de evaluación y que hayan tenido la oportunidad de reflexionar sobre sus actividades y su impacto en la comunidad.

De hecho, mi experiencia ha mostrado que el enfoque participativo y de *empowerment* en la evaluación aumenta la probabilidad de pertenencia en el proceso y la calidad de las herramientas generadas. El enfoque participativo también aumenta la adopción de métodos de evaluación y la utilización de los resultados de la evaluación. Los líderes de la comunidad desarrollan el sentido de pertenencia del proceso, de los instrumentos usados y de la información generada aumentando su confianza y credibilidad en el proceso.

La evaluación participativa también tiene otros beneficios como aumentar la posibilidad de asegurar fondos para el programa, mejoras en los servicios, capacitación sobre evaluación de parte del personal e intercambio de recursos con la unidad académica. Los investigadores también se benefician de esta relación. En este tipo de colaboraciones los estudiantes obtienen experiencia aplicada, oportunidad de hacer tesis de maestría y/o tesis de investigación-acción con implicaciones teóricas y prácticas para la comunidad. No solamente se utilizan los resultados de la evaluación sino que se desarrollan programas con base teórica y lógica.

Los aspectos relacionados con la diversidad humana están presentes en todo el proceso de evaluación. En él, hay que considerar las necesidades de grupos minoritarios, la validez cultural y lingüística de los instrumentos y herramientas de investigación usadas y el uso de recomendaciones y cambios en el programa que son étnica y culturalmente apropiados a la población de interés.

El proceso de evaluación participativa y de *empowerment* no es fácil y toma tiempo y dedicación. En el trabajo colaborativo con las comunidades hay que estar abierto y flexible a nuevas ideas, a trabajar en equipo, estar dispuesto a recibir retroalimentación y a aceptar las demoras normales de la investigación-comunitaria. El proceso de evaluación de programas tiene que ser un proceso sensible y flexible a las necesidades culturales de los usuarios del programa.

Las siguientes recomendaciones recogen los factores más importantes en cuanto a la diversidad humana:

a) las perspectivas, opiniones o representación del grupo cultural de los usuarios debe estar representado en el proceso de evaluación b) la relación universidad-comunidad debe ser de mutuo respecto, entendimiento, mutuo conocimiento, y respeto por la cultura de los usuarios y la cultura de la organización; c) el debate y reflexión sobre el modelo lógico para la evaluación debe generar indicadores para medir impacto que son culturalmente apropiados, medibles y relevantes a la población objeto de intervención; d) la metodología de la investigación debe emplear métodos cualitativos y cuantitativos de recogida de información; e) los instrumentos que se utilizan en la evaluación deben ser adaptados y culturalmente validados a la población objeto, y deben reflejar sus creencias, principios, valores y patrones culturales y conductuales; f) el método de recogida de información debe ser sensible a la cultura de los usuarios; g) la interpretación de los resultados se debe realizar con los usuarios; y h) la utilización de los datos o resultados debe ser culturalmente apropiada a las necesidades y valores de los usuarios.

## BIBLIOGRAFÍA

Austin, M. J., Cox, G., Gottlieb, N., Hawkins, J. D., Kruzich, J. M., y Rauch, R. (1982). *Evaluating your agency's programs*. CA: Sage.

Balcázar, F., Keys, C., y Suárez-Balcázar, Y. (2001). Empowering Latinos with disabilities to address issues of independent living and disability rights: A capacity-building approach. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 21, 53-70.

Bond, M. A. (1990). Defining the research relationship: Maximizing participation in an unequal world. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, y L. Jasón (Eds.). *Researching community psychology* (pp.183-185). Washington, D. C. : American Psychological Association.

Bond, M. A., y Keys, C. B. (1993). Empowerment, diversity and collaboration: promoting synergy on community boards. *American Journal of Community Psychology*, 21, 37-57.

Brydon-Miller, M., y Tolman, D. (Eds.) (1997). Transforming psychology: Interpretive and participatory methods [Special issue]. *Journal of Social Issues*, 53(4).

Chacón, F. y García, M. J. (1998). Modelos teóricos en psicología comunitaria. En A. Martín González (Ed.). *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 31-49). Madrid: Síntesis.

Connell, J., y Kubisch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of

- comprehensive community initiatives: Progress, prospects, and problems. In A.C., Kubisch y J.P. Connell (Eds.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*. 2, (15-44). New York: Aspen Institute.
- Cousins, J. B., Donohue, J. J., y Bloom, G.A. (1996). Collaborative evaluation in North America: Evaluators' self-reported opinions, practices and consequences. *Evaluation Practice*, 17(3), 207-226.
- Cousins, J. B., y Earl, L. M. (1995). The case for participatory evaluation: Theory, research, practices. In J. B. Cousins y L. Earl (Eds.), *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning* (pp. 3-17). London: Falmer.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., y Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Dugan, M.A. (1996). Participatory and empowerment evaluation: Lessons learned in training and technical assistance. In D. Fetterman, S., Kaftarian, y A.
- Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp.277-303). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fawcett, S. B., Paine-Andrews, A., Francisco, V. T., Schultz, J. A., Richter, K. P., Lewis, R. K., Harris, K. J., Williams, E. L., Berkley, J.Y., Lopez, C. M., y Fisher, J. L. (1996). Empowering community health initiatives through evaluation. In D. Fetterman, S. Kaftarian, y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 256-276). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fawcett, S. B., White, G. W., Balcázar, F. E., Suárez-Balcázar, Y., Mathews, R. M.,
- Paine-Andrews, A., Seekins, T., y Smith, J. F. (1994). A contextual-behavioral model of empowerment: Case studies involving people with physical disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 471-496.
- Fetterman, D. Kaftarian, S. y Wandersman, A. (Eds.) (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hampton, C., Francisco, V.T., y Berkowitz, B. (1993). Communicating information to funders for support and accountability. *Community Tool Box*, Part J, Ch. 39, Sect. 4 [on-line]. Available: <http://ctb.lsi.ukans.edu/tools>.
- Harper, G. W., y Salina, D. D. (2000). Building collaborative partnerships to improve community-based HIV prevention research: The university-CBO collaborative partnership (UCCP) model. *Journal of Intervention and Prevention in the Community*, 19, 1-20.
- Hollister y Hill (1996). Problems in the evaluation of community-wide initiatives. *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*. New York: Aspen Institute.
- Jason, L. A. (1991). Participating in social change: A fundamental value for our discipline. *American Journal of Community Psychology*, 19, 1-16.
- Johnson, R. B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21, 93-110.
- Kelly, J.G. (1990). Changing contexts and the field of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 18, 769-792.
- Kelly, J. G., Ryan, A. M., Altman, E., y Stelzner, S. P. (2000). Understanding and changing social systems: An ecological view. In J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 133-159). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Kretzmann, J. P., y McKnight, J. L. (1993). *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Northwestern University, Center for Urban Affairs and Policy Research.
- Leviton, L., y Hughes, E. (1981). Research on the utilization of evaluation. A review and synthesis. *Evaluation Review*. 5, 525-548.
- Linney, J. A. y Wandersman, A. (1996). Empowering community groups with evaluation skills: The prevention plus III model. In D. Fetterman, S. Kaftarian, y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 256-276). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lopez Cabanas, M. (1998). Los servicios sociales comunitarios como campo de aplicación de la psicología comunitaria. En A. Martín González (Ed). *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 291-297). Madrid: Síntesis.
- Martinez, M. F. (1998). Inmigración en Andalucía: Intervención institucional desde la perspectiva comunitaria. En A. Marín González (Ed.). *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 360-367). Madrid: Síntesis.
- Marin, G. (1993). Defining culturally appropriate community interventions: Hispanics as a case study. *Journal of Community Psychology*, 21, 149-161.

- Marin, G. (1998). Premisas para la creación de programas de prevención culturalmente apropiados. En A. Martín González (Ed.). *Psicología comunitaria: Fundamentos y aplicaciones* (pp. 281-290). Madrid: Síntesis.
- Mattessich, P., y Monsey, B. (1992). *Collaboration: GAT makes it work*. St. Paul, MN: Amherst Wilder Foundation.
- Mayer, S.E. (1996). Building community capacity with evaluation activities that empower. In D. Fetterman, S. Kaftarian, y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 256-276). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montero, M. (1994). *Psicología social comunitaria*. México: Universidad de Guadalajara.
- Nelson, G., Prilleltensky, I., MacGillivray, H. (2001). Building value-based partnerships: Toward solidarity with oppressed groups. *American Journal of Community Psychology*, 29, 649-677.
- Nagy, J. y Fawcett, S.B. (1993). Our evaluation model: Evaluating comprehensive community initiatives. *Community Tool Box*, Part A, Ch. 1, Sect. 4 [on-line]. Available: <http://ctb.lsi.ukans.edu/tools>.
- Nyden, P., Figert, A., Shibley, M., y Burrows, D. (1997). *Building community: Social science in action*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation* (3<sup>rd</sup> ed.). CA: Sage.
- Posavac, E. J. (1992). Communicating applied social psychology to users. A challenge and an art. In F.B. Bryant, Edwards, J., Tindale, R. S., Posavac, E. J., Heath, L., Henderson, E., y Suárez-Balcázar, Y. (Eds.), *Methodological issues in applied social psychology*, (pp. 269-294). New York, NY: Plenum Press.
- Posavac, E. J. y Carey, R. G. (1997). *Program evaluation Methods and case studies*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Preskill, H., y Caracelli, V. (1997). Current and developing conceptions of use: Evaluation use TIG response survey. *Evaluation Practice*, 18, 209-225.
- Reboloso, E., y Morales, J. F. (1996). Evaluación de programas y psicología social. En J. L. Alvaro, A., Garrido, y J. R. Torregrosa. *Psicología social aplicada* (pp.475-510). Madrid: McGraw Hill.
- Riley, D.A. (1997). Using local research to change 100 communities for children and families. *American Psychologist*, 52, 424-433.
- Robinson, W.L. (1990). Data feedback and communication to the host setting. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, y L. Jason (Eds.), *Researching community psychology* (pp. 193-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ruiz, O. I., (1998). La investigación cualitativa. Dónde estamos. En A. Martín González, (Ed.). *Psicología Comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Síntesis
- Schorr, L. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Anchor Books.
- Scriven, M. (1993). *Hard-won lessons in program evaluation. New directions for program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Ithaca, NY: Cornell Participatory Action Research Network.
- Selener, D., Pudrí, C., y Zapata, G. (1996). *Documenting, evaluating, and learning from our development projects: A systematization workbook*. New York: IIRR.
- Serrano Garcia, I. (1990). Implementing research: Putting our values to work. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, y L. Jason (Eds.), *Researching community psychology*. (pp. 171-182).
- Shulla, L., y Cousins, B. (1997). Evaluation use: Theory, research and practice since 1986. *Evaluation Practice*, 18, 195-208.
- Stewart, E. (2000). Thinking through others: Qualitative research and community Psychology. In J. Rappaport y E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology* (pp. 725-736). New York: Kluwer.
- Suárez-Balcázar, Y., (1998). La psicología comunitaria en las comunidades Hispánicas de Estados Unidos. En A. Martín González (Ed.). *Psicología comunitaria: Fundamentos y Aplicaciones* (pp. 107-120). Madrid Síntesis.
- Suárez-Balcázar, Y., Harper, G., y Lewis, R. (2001) *Truly collaborative community-university partnerships with minority groups: Turning principles into action*. Midwestern Psychological Association (Chicago, IL).
- Suárez-Balcázar, Y., y Orellana-Damacela, L. (1999). A university-community partnership for empowerment evaluation in a community housing organization. *Sociological Practice: A Journal of Clinical and Applied Research*, 1, 115-132.
- Suárez-Balcázar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Lanum, M., y Sharma, A. (en imprenta). Implementing an outcomes model in the participatory evaluation of community initiatives. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*.

Suárez-Balcázar, Y., Orellana-Damacela, L., Von Dreele, L., Leon, V., Coleman, M. (2001). A community-university partnership for improving the quality of life of tenants of a housing development organization. Washington, D.C.: American Public Health Association.

United Way of America (1996). *Outcome and measurement resource network* [on-line]. Available: <http://national.unitedway.org/outcomes/>.

Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good

theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J.P. Connell, A. Kubisch, L. Schorr, y C.H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts* (pp. 65-92). Washington, DC: Aspen Institute.

Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory: psychological, organizational and community level of analysis. In J. Rappaport y E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Plenum.