

MARCO CONCEPTUAL Y ESTRATEGIA PARA EL DISEÑO E INSTRUMENTACIÓN DE PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO: UNA VISIÓN CIENTÍFICA, POLÍTICA Y PSICOSOCIAL

SUSAN PICK

*Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM)
e Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población (IMIFAP), México*

E

YPE H. POORTINGA

Universidad de Tilburg, Holanda y Universidad de Lovaina, Bélgica

ABSTRACT

In the social and the behavioral sciences there are major gaps between science and practice, as well as between development policy and programs. This article offers a *conceptual framework* and a *strategy* through which these gaps can be addressed. The conceptual framework incorporates (i) economic, educational, governance and socio-cultural contexts, (ii) the demands of concrete situations and (iii) personal traits and (iv) the relationships between these components. The strategy has four stages: (i) identification of the needs of the target population(s), (ii) development of programs, (iii) piloting, and (iv) scaled-up application. As common factors at each stage the strategy incorporates advocacy and evaluation.

Key words: program evaluation, program planning, advocacy

RESUMEN

Existen grandes brechas entre la ciencia y la práctica de las ciencias sociales y del comportamiento por una parte y entre las políticas y los programas de desarrollo por otra. En este artículo se ofrece un *marco conceptual* y una *estrategia* a través de los cuales se puede ayudar a cerrar estos vacíos. El marco conceptual incorpora (i) el contexto económico,

Continúa

Continuación

educativo, gubernamental y socio cultural, (ii) las demandas de las situaciones concretas y (iii) la persona así como (iv) las relaciones entre estos componentes. La *estrategia*, tiene cuatro etapas: (i) la identificación de necesidades de la población meta, (ii) el desarrollo, (iii) la prueba de programas, y (iv) su aplicación en gran escala. Como factores centrales incorpora en cada etapa de su desarrollo la diseminación, así como la abogacía o cabildeo, y la evaluación.

Palabras clave: evaluación de programas, planeación de programas, cabildeo.

Con frecuencia los programas de desarrollo (muchas veces llamados intervenciones) son diseñados con base en las prioridades o experiencia de un grupo de interés sin ser reflejo de las necesidades de los grupos a quienes van dirigidos, no incluyen una evaluación ni un seguimiento adecuado; mucho menos una estrategia para asegurar su mantenimiento. Por ejemplo, en 2003 se gastaron más de 200 billones de dólares en programas de fomento al desarrollo en los países más desfavorecidos económicamente sin condiciones que aseguraran su efectividad (Banco Mundial, 2004). Inclusive muchas veces los programas de ayuda se realizan con bases que son contrarias a lo que recomienda la investigación (Gower, 1997). Tal es el caso de la inversión de más de 100 millones de dólares en programas de prevención de VIH/SIDA con un enfoque en la abstinencia sexual.

Existen al menos dos grandes brechas que limitan el diseño e instrumentación de programas efectivos para el desarrollo. (i) La primera se refiere a la enorme distancia que existe entre la ciencia y la práctica de las ciencias sociales y del comportamiento (Banco Mundial, 2004; Gower, 1997; Piña, Jiménez & Mondragón, 1992). (ii) La segunda está constituida por un vacío entre tres actores: políticas, programas y las necesidades de las poblaciones a quienes van dirigidos (Halpern, 2003; Uvin & Miller, 1995).

Hablemos de la primera brecha. Las personas dedicadas a la investigación por lo general no se involucran en su aplicación; es más, muchas

veces ni siquiera buscan formas para difundirla y hacer accesible su utilización. Este artículo presenta un esquema para el diseño, prueba e instrumentación de programas usando aportes que las ciencias sociales y la psicología han realizado tanto a nivel teórico como metodológico. En cada etapa, las ciencias sociales y la psicología pueden contribuir a través del uso de metodología de la investigación (ej., diseño de investigación; diseño y validación de instrumentos para la recolección de datos) así como teorías y modelos (ej., cambio de conductas, relaciones interpersonales) sobre los cuales se pueden basar las políticas y de allí desprenderse los programas. Por otro lado, es a través de métodos psicométricos y la estadística que se evalúa tanto la efectividad y eficiencia tanto del proceso como el impacto de los programas. A través de estrategias de comunicación, se realiza la abogacía o cabildeo así como otros tipos de diseminación de los resultados. Visto desde otro ángulo, la ciencia ofrece una base para descubrir y más adelante, poner a prueba procesos y situaciones que incluyen la detección de las necesidades reales de las poblaciones que requieren atención, así como para probar modelos antes de que sean considerados para su institucionalización y aplicación en gran escala. De esta manera, la ciencia y la práctica de las ciencias sociales y del comportamiento le pueden dar retroalimentación a la comunidad científica así como a quienes diseñan las políticas públicas y los programas.

La segunda brecha es respecto a la gran distancia que prevalece entre las políticas y los

programas y de estos últimos con las necesidades de las poblaciones. Por lo general las políticas se basan en consignas o eslóganes que funcionan como guías o como bases para el desarrollo de acciones (Tendler, 1997) y no en un análisis sistemático (entendido como cubriendo paso a paso un plan o estrategia de acción preestablecida) ni sistémico (entendido como integral) de las necesidades de las poblaciones que atienden. Las prioridades que se establecen por lo general, son reflejo de los intereses de algunos grupos de la sociedad y no de las necesidades de los grupos con menos oportunidades (Prah-Kwesi, 2001). Esta brecha se refiere a la distancia que prevalece entre las metas de una institución y la disponibilidad de programas desarrollados en las ciencias sociales y que además sean prácticos y auto sustentables (Trostle, Bronfman & Langer, 1999). Por ejemplo, muchos gobiernos realizan importantes esfuerzos por reducir pobreza, enfermedades prevenibles y analfabetismo pero no siempre cuentan con el personal capacitado en el desarrollo y piloteo de programas eficaces y eficientes (Soriah & Baugh, 2002).

Las acciones idealmente deberían partir de información que haya sido previamente validada, de allí a metas de políticas y de allí al planteamiento de sus objetivos para así llegar por ultimo al diseño e instrumentación de programas (Garner, Rajendra, Dickenson, Dans, & Salinas, 1998). La diseminación y la abogacía en esta estrategia, constituyen la base para enlazar las necesidades de las poblaciones con los objetivos de las políticas gubernamentales así como con aquellos de grupos de la sociedad civil.

En el presente artículo postulamos que sí se pueden hacer compatibles las necesidades de las poblaciones meta con las políticas tanto públicas como de grupos de la sociedad civil (muchas veces conocidos como ONG's u organismos no gubernamentales) para hacer más efectivos los programas de desarrollo. Así como las políticas muchas veces se enfocan en responder a intereses políticos, los de la sociedad civil por lo general, se desprenden de las preocupaciones o

buenas intenciones de un sector de la sociedad. Aquí se presenta una estrategia paso a paso acerca de cómo el conocimiento de las ciencias sociales y del comportamiento puede ser la base para la detección y definición de necesidades y de ahí pasar al diseño de políticas. Asimismo añade maneras en las que los programas pueden ser informados o retroalimentados por las políticas a través de la abogacía y diseminación tanto de resultados como de monitoreos con todas y cada una de las partes involucradas en cada una de sus fases. Tanto el marco heurístico como la estrategia que ofrece están dirigidos a integrar contexto e individuo en la realización, prueba y posteriormente, aplicación en gran escala de programas para el desarrollo, en especial aquellos de promoción de la salud, educación y reducción de la pobreza. La aproximación es sistémica porque enfoca al desarrollo desde una visión que incorpora el contexto, las demandas de situaciones específicas y a la persona y *asume* que cambiar alguna de estas afecta a las demás. Es sistemática ya que explica cada paso y cómo uno llega al siguiente.

Este marco conceptual y estrategia formalizan el trabajo empírico de más de veinte años de una ONG mexicana, IMIFAP (Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C.). Han sido utilizados para el desarrollo e instrumentación de programas de educación (Pick, *et al.*, 1988; Pick & Givaudan, 1996; Pick & Givaudan, 2002; Pick, Givaudan & Martínez, 1995b), salud (Pick, Venguer, & Fishbein, en prensa; Leenen, Venguer, Vera, Givaudan, Pick, & Poortinga, 2005) y desarrollo de micro empresas (Bernal, Pick, Givaudan, Rodríguez & Jiménez, 2004; IMIFAP, 2003).

MARCO CONCEPTUAL

La Figura 1 presenta el marco conceptual para la facilitación de agencia (FENA) que integra los diferentes bloques que idealmente se deberían considerar en el diseño de un programa de desarrollo. Se basa en teorías desarrolladas en la ciencia y la práctica de la psicología. Los elementos que incorpora se describen a continuación.

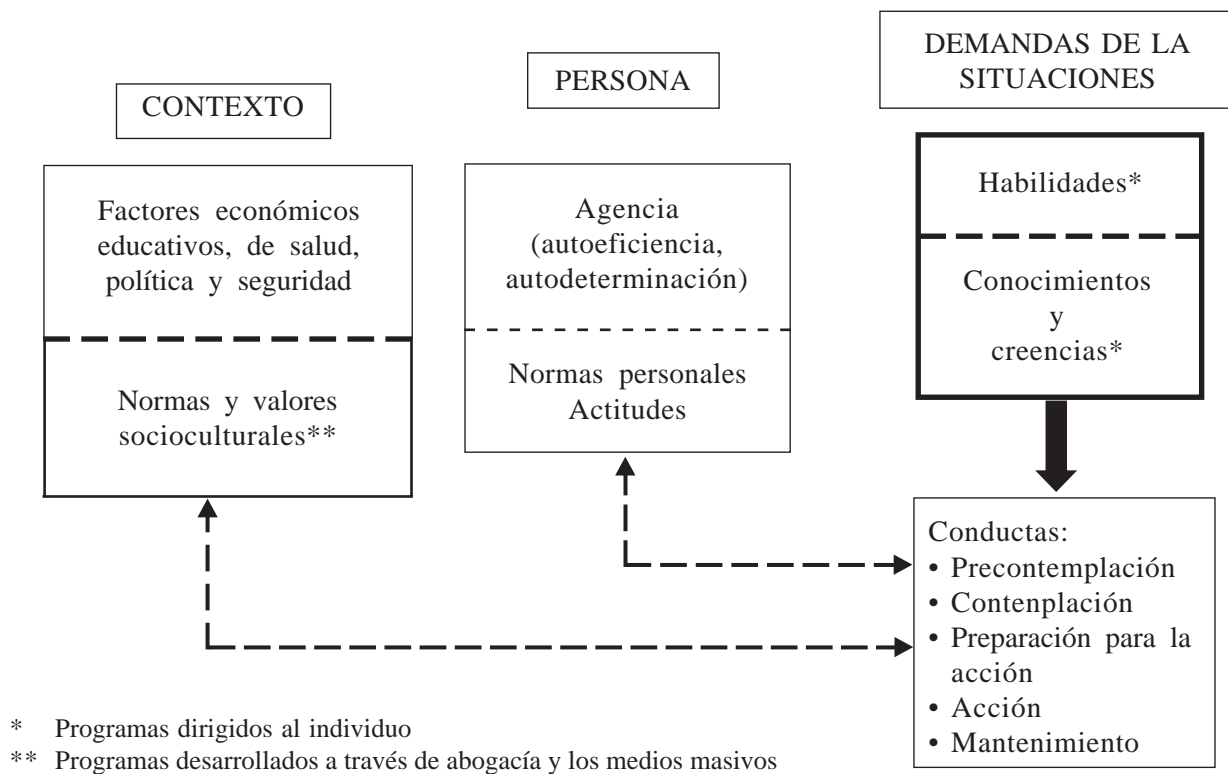


Figura 1. Marco para facilitar agencia (FENA). Tomado de Pick, Poortinga & Givaudan (2003)

Contexto. El primer aspecto que hay que considerar en el diseño de un programa es el análisis de las oportunidades y limitaciones que ofrece el contexto en el que viven las personas (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992; Poortinga & Soudijn, 2002).

El contexto (representado por la columna de la izquierda) es el punto de partida de cualquier análisis de necesidades. Se refiere a las condiciones bajo las cuales vive la población e incluye los aspectos económicos, educativos, salud, medio ambiente, clima político y socio culturales. Ejemplos de aspectos económicos son: acceso al mercado laboral, transporte, agua potable,

créditos, leyes de derechos de propiedad, drenaje, carreteras y hospitales. Por ejemplo, el acceso a una nueva tecnología para la siembra de verduras en una comunidad que no las consume dependerá primero, de la existencia de medios de comunicación para que los campesinos sepan de su existencia y enseguida, de recursos financieros para utilizarla. De hecho, algunos teóricos del desarrollo han postulado que para lograr cambios en la mayoría de las conductas es indispensable que se den cambios a nivel de la estructura económica (Haq, 1995). Ésta puede ser a través de la generación de nuevas fuentes de riqueza (por ejemplo nuevas escuelas o carreteras) o de la distribución de la existente como

por ejemplo la descentralización de recursos dirigidos para servicios de salud y educación (Martinussen, 2004).

En lo que se refiere al aspecto educativo lo primero que se requiere es tener acceso a una escuela y, por supuesto que la enseñanza en ella sea de calidad. Así por ejemplo será muy diferente ir a clases en una escuela en la que se enseña a través de métodos tradicionales como la memorización y el copiado que a una en la cual los maestros han sido formados con un enfoque de fomento de análisis, síntesis (Walberg & Haertel, 1992) o uno que motiva la participación del alumnado (Fraser, 1991). Los aspectos económicos y educativos por su parte, conllevan implicaciones psicosociales como por ejemplo nivel de rendimiento en la escuela (Serpell, 1993). Estos ejemplos nos ayudan a apreciar la relevancia que tiene en el desarrollo de un individuo o de una comunidad, vivir en entornos con este tipo de deficiencias estructurales.

El clima político se refiere al sistema de gobierno y su legitimidad. Así por ejemplo una sociedad en la cual prevalece la corrupción y mecanismos de toma de decisiones en los cuales la población no tiene voz ni voto tendrá una relación muy diferente con los habitantes de la localidad que una basada en un régimen democrático, que escucha y toma en cuenta las opiniones de la población (Goldring, 1981; Köhne, 2004).

La parte inferior de la primera columna en la Figura 1 se refiere a las normas socioculturales que influyen en las conductas. Las normas y actitudes socioculturales se pueden definir como características compartidas por un grupo como puede ser el caso de una comunidad y que influyen en las conductas. Desde hace por lo menos 40 años, se les ha descrito como convenciones o representaciones colectivas que llevan a determinadas conductas dependiendo de la situación (Mischel, 1968). Si se tiene un programa enfocado a responder a las necesidades de la población, idealmente deberá tomar en cuenta las conductas socialmente esperadas para mejo-

rar la calidad de vida de la población meta. Un ejemplo de normas socioculturales son las expectativas de género que prevalecen respecto al acceso a trabajo remunerado o a servicios de salud para hombres y para mujeres y los efectos que estas tiene en la calidad de vida de la comunidad (Young, 1993).

Persona. La segunda columna contiene los aspectos más estables de una persona. Se refieren a disposiciones a la acción que resultan del desarrollo individual, el cual a su vez, se desprende de los cambios en conductas y de los cambios contextuales. En el campo de estudio tradicional de la personalidad existen perspectivas que hablan de características o disposiciones individuales básicamente fijas. Estas ven a las características de personalidad como estables a través del tiempo, inclusive a través de diferentes situaciones (ej., “las grandes cinco dimensiones de personalidad”, (Buss, 1996)). De hecho, se ha llegado a decir que estas cinco dimensiones bastan para hacer una descripción integral de la personalidad (McCrae & Costa, 1997).

En el marco FENA las características más estables (nótese que decimos “más estables”, es decir que pueden cambiar y no “estables” que implicaría que son fijas), fuera de las que son parte del temperamento, se desarrollan a través del aprendizaje. La autoeficacia (Bandura, 1997), auto determinación (Ryan & Deci, 2000) y locus de control interno (Rotter, 1966) son probablemente las más discutidas en la literatura sobre este tema. Más recientemente se hace referencia al termino agencia (Sen, 1999). Esta puede ser vista como agrupando a las anteriores. Se define como la habilidad para definir metas y actuar con base en ellas. Según se va involucrando la persona en nuevas conductas los sentimientos de agencia que surgen en las situaciones se pueden ir generalizando. De esta manera la agencia puede llegar a ser una característica más estable de la persona.

Se considera que estas características más estables sí pueden variar, generalmente, como parte de un proceso *a largo plazo* de cambios en

conductas. Concuerdan con la línea de Mischel (1968) quien observó ya hace casi 40 años que las correlaciones entre medidas de personalidad y conductas rara vez era mayor a .30 (ej., explicaba sólo 9% de la varianza) por lo que era necesario explicar las causas de las conductas con bases adicionales a los factores de personalidad.

También en esta columna en la Figura 1 hemos colocado las actitudes y normas personales. Al igual que la personalidad, éstas por lo general permanecen estables a lo largo del tiempo a menos que exista una razón para cambiarlas como serían cambios en conductas originados por nuevas experiencias. Por su parte, estas características estables de la persona dan retroalimentación a las conductas, fortaleciendo la probabilidad de ir involucrándose en tener nuevas experiencias de vida. Al ir aumentando la agencia y las normas y actitudes personales, se va fortaleciendo la confianza para involucrarse en áreas que no le son hasta ese momento familiares al individuo. Es decir, la agencia y las normas y actitudes personales representan disposiciones o motivaciones para actuar y para involucrarse en nuevas conductas y a la vez son consecuencia de estas.

Demandas situacionales. Resolver problemas en diferentes situaciones requiere de determinadas *habilidades, conocimientos* y de la reducción de *creencias* equivocadas lo cual a su vez lleva a cambios en ciertas conductas. Las habilidades son capacidades que se pueden desarrollar: por ejemplo, comunicarse de manera asertiva o saber tomar decisiones de forma autónoma e informada. Los conocimientos se refieren al manejo de hechos y se dirigen también a reducir o eliminar los mitos (ej., creencias equivocadas que no están fundamentadas).

Diferentes circunstancias o demandas situacionales requieren de distintas habilidades y conocimientos (Organización Mundial de la Salud, 1999; UNICEF, 2003). Así, por ejemplo, cambios en conductas respecto a la prevención de un embarazo requieren de conocimientos sobre sexualidad, anticoncepción y reducción

de creencias equivocadas (ej., si alguien usa anticonceptivos ya nunca se podrá embarazar) y de habilidades (ej., toma de decisiones y comunicación asertiva) (Pick, Atkin, Gribble & Andrade-Palos, 1991). La prevención de abuso de sustancias tóxicas por su parte requiere de conocimientos tales como los efectos de las diferentes sustancias, la eliminación de creencias equivocadas (ej., las drogas legales hacen menos daño que las ilegales) así como ciertas habilidades (ej., capacidad de análisis de sus efectos, técnicas para reducción de estrés y para resistir presiones de pares) (Catalano & Hawkins 1995). Por lo tanto, para lograr cambios en conductas, los programas deberán ofrecer los conocimientos, creencias y las habilidades necesarias (ver tercera columna Figura 1). Es precisamente a través de la educación y la formación como se puede lograr este tipo de cambios conductuales fundamentales para el desarrollo y crecimiento de una sociedad (Zambarloukos & Constantelou, 2002). Integrar el desarrollo de habilidades y de conocimientos es efectivo en la prevención de abuso de sustancias tóxicas a nivel de escuela secundaria (Eisen, Zellman & Murray, 2003), relaciones sexuales no protegidas (Kirby, 2002), la promoción de la salud en general (Organización Mundial de la Salud, 1999) y para el desarrollo de microempresas (Frese, Krauss & Friedrich 2000).

Conductas. Los cambios en conductas son el fin central de un programa de desarrollo, como por ejemplo de promoción de la salud, de educación o de desarrollo de una microempresa. Los cambios en conductas por lo general suceden en etapas; es decir, son parte de un proceso. Así por ejemplo una mujer que es agredida por su pareja puede pensar en dejarlo, luego explorar alternativas de lugares a los que se puede ir a vivir, platicar con amistades acerca de diversas opciones de vida, luego dejar al hombre, tal vez regresar con él tras unos meses dado que él le promete cambiar y volver a dejarlo cuando se repiten las conductas de violencia hasta que finalmente lo deja (Fawcett, Heise, Isita & Pick, 1999). Otro ejemplo puede ser el de un grupo que quiere desarrollar un proyecto productivo

en el campo. Inicialmente puede no estar interesado en cultivar la tierra, luego buscará productos adecuados para el tipo de tierra, luego se preparará para la siembra, más adelante sembrará por vez primera, podrá aprender de sus errores y modificar el procedimiento o el producto y una vez establecido un sistema mantenerlo durante varios ciclos agrícolas. De hecho, la falta de interés inicial, puede provenir de la ausencia de conocimientos y habilidades para poner en práctica nuevas estrategias de cultivo. Con el fin de ejemplificar las etapas de cambio hemos introducido el esquema de Prochaska y Di Clemente (1982) y Prochaska y Velicer (1997) que habla acerca de etapas de cambio que van desde la pre contemplación para el cambio, la contemplación, la preparación para la acción, la conducta y finalmente el mantenimiento de esta. La decisión de cuáles de estas etapas son el objetivo de un programa de desarrollo dependerá de las metas y recursos. Cabe mencionar que es muy importante no abandonar un programa de desarrollo en la etapa de mantenimiento, ni por motivos económicos ni políticos ya que esto le ocasiona serios problemas a la comunidad. Esta fase generalmente requiere actualización y acompañamiento por un período prolongado antes de poder realmente mantener los nuevos patrones de conducta que le van a permitir mejorar su calidad de vida ya sea en el campo de la salud, la ecología, la educación, la gobernabilidad o su economía (Uvin & Miller, 1995).

En este esquema hay una flecha de retroalimentación entre esta tercera columna y la segunda (persona). Se refiere al efecto que los cambios en conductas pueden tener sobre las normas y actitudes personales así como sobre aspectos tales como autoestima y autoeficacia. Este marco conceptual sugiere que los cambios en la persona, se dan principalmente como consecuencia de cambios en las conductas en situaciones específicas. Cuando una persona aprende a manejar con efectividad nuevas situaciones, poco a poco empezarán a cambiar también aspectos de su personalidad, tales como agencia y actitudes personales. Asimismo se puede apreciar una

flecha que va del contexto al individuo y de regreso. En la medida en la que se dan cambios que fomentan el acceso a bienes económicos, educativos, sistemas de gobierno democráticos, normas y leyes que apoyan mejoras en la calidad de vida, estos a su vez afectan a los individuos. De manera semejante en la medida en la que se van fortaleciendo conductas para el desarrollo, las personas, sobre todo si son significativas en términos numéricos, van favoreciendo los cambios contextuales.

ESTRATEGIA

La estrategia que aquí se propone para diseñar e instrumentar programas está integrada por cuatro etapas (Figura 2). Idealmente estas deben estar basadas en la comprensión de conocimientos científicos con apoyo de prácticas que hayan demostrado ser útiles en términos de su eficacia y eficiencia. Cada etapa tiene los siguientes elementos:

a) Metas a las que se quiere llegar. Cada una de las etapas tiene ciertos objetivos que tendrá que lograr antes de proceder a la siguiente. Idealmente estas metas serán determinadas conjuntamente por todas y cada una de la partes involucradas, tales como la población meta (ej., las mujeres, los adolescentes de una comunidad), los replicadores (ej., promotores de salud, maestros) y las diferentes autoridades (ej., directores de escuela, sindicatos, secretario de educación) (Rifkin, Lewando-Hundt & Draper, 2000).

b) Método y actividades que se requieren para conseguirlas. Para lograr las metas, tanto a nivel individual como contextual, en cada una de las etapas se requiere la aplicación de técnicas y actividades. Ejemplos de esto pueden ser: la recopilación de información (ej., cuestionarios, grupos focales), la confirmación de datos (observaciones independientes, pruebas estadísticas) y la diseminación de información (ej., distribución de materiales educativos y promocionales y formación de facilitadores).

Etapas del programa	Metas	Métodos y actividades	Abogaacia, cabildeo y diseminación	Preguntas de evaluación
Identificación de necesidades y definición del problema	-Definición de dominio -Explorar necesidad y posibilidades de programas(nivel individual y comunitario) -Determinar en conjunto las conductas metas de cambio (de acuerdo a las demandas de situaciones de cada persona)	<u>Nivel contextual</u> -Información demográfica, encuestas, informes etnográficos, etc. <u>Nivel individual</u> -Grupos focales, entrevistas cuestionarios etc.	-Llamar la atención de todas las partes -Buscar colaboradores para realizar la investigación exploratoria o formativa -Buscar financiamiento	-¿Son claras las definiciones del problema y las necesidades? -¿Cuál es la calidad de la información base? -¿Cuál es la calidad psicométrica de la investigación exploratoria o formativa (grupos focales, entrevistas, etc.)
Desarrollo del programa de intervención	-Construcción de la primera versión del programa -Planeación para abogaacia y diseminación (localmente)	<u>Nivel contextual</u> -Reuniones de cabildeo -Construcciones de mensajes para los medios masivos <u>Nivel individual</u> -Selección de temas y contenidos -Selección de metodologías didácticas	-Facilitar condiciones contextuales para cambios de conductas (local) -Campañas de difusión (local)	-¿Hay una buena validez de contenido (en término de las necesidades y del dominio en el que se trabajará)? -Prueba de actividades de cabildeo
Implementación del programa (nivel local)	-Establecer la efectividad de contenidos y metodología didáctica	<u>Nivel contextual</u> -Pruebas, revisiones <u>Nivel individual</u> -Pruebas, revisiones	-Facilitar la distribución y administración con la(s) población(es) meta -Realizar campañas de difusión	¿Está abierta la población al programa? -Tasas de asistencia -¿Hay efectos observables (ejemplo en comparación con el grupo control)?
Instrumentación a gran escala (regional/nacional)	-Extender el alcance del programa en número de personas -Extender los cambios (adaptar) contextuales de acuerdo a necesidades locales.	-Preparación versión final -Establecimiento del sistema para la distribución de materiales -Formación de capacitadores.	-Negociaciones con financiadores y autoridades administrativas (nacional) -Campañas en medios masivos -Facilitar las condiciones contextuales para cambios de conductas (nacional).	-¿Es eficiente y efectivo el programa en la etapa de aplicación a gran escala? -¿Se ha involucrado a todas las partes? -¿Fueron exitosas y suficientes el cabildeo y la diseminación? -¿Se mantienen los cambios?

Figura 2. Estrategia para aplicar el marco FENA

c) Abogaacia o cabildeo y diseminación. Están dirigidas a facilitar las condiciones para la aceptación y adopción de programas (Leeuwis, 2004). Se utilizan estrategias de negociación y mediación, resolución de conflictos, y programas en medios masivos. En primer lugar, se

busca la colaboración de todas las partes involucradas para llevar a cabo la investigación formativa y para contar con los recursos financieros necesarios. En la etapa de desarrollo del programa se realizan campañas en medios masivos que promuevan la sensibilización ante el

problema en cuestión así como conocimiento del programa que se ha diseñado para hacerle frente a las dificultades. Es en la fase de instrumentación del programa cuando las campañas van dirigidas a facilitar su distribución. Una vez que se conocen los resultados del programa y estos son favorables, se puede proceder a negociar, con financiadoras y figuras políticas clave de diferentes niveles, la forma de instrumentarlo a gran escala. En esta fase también se recurre a los medios masivos para facilitar las condiciones del contexto necesarias para el cambio en conductas así como la aceptación de las políticas públicas y los programas derivados de las acciones que se probaron en la fase anterior.

d) Evaluación. La evaluación se refiere al proceso mediante el cual se determinan:

(i) los avances y retrocesos en cada una de las etapas de instrumentación de un programa. Es decir, a través de la evaluación se ofrece retroalimentación de una etapa a la siguiente para así poder hacer las modificaciones necesarias desde ese momento sin tener que esperar hasta el final de la instrumentación.

(ii) los resultados respecto al efecto del programa en variables dependientes tales como conocimientos, creencias, habilidades y conductas y, a largo plazo sobre características más estables de la persona, por ejemplo sobre su autoestima, autoeficacia, actitudes y normas personales. No se puede esperar que se den cambios centrales en la persona tras la participación en un solo programa dirigido a modificar las conductas que se presentan ante una sola situación.

iii) el impacto a largo plazo del programa trata con el efecto en indicadores tales como incidencia de ciertos tipos de cáncer, disminución de enfermedades prevenibles a través de la vacunación, cambios en índices de desempleo, cambios en patrones nutricionales o en el nivel de erosión del terreno. Medir el impacto requiere un seguimiento a largo plazo asegurando que no haya ningún otro programa de desarrollo que

haya podido influir sobre los resultados. Es decir, no es fácil determinar si el impacto observado se debe exclusivamente a un programa específico, a una combinación de varios o simplemente al paso del tiempo. Un ejemplo en el cual se puede hacer este tipo de medición es cuando se instrumenta un programa en una zona en la cual no se ofrece ningún otro apoyo externo paralelamente. La evaluación de impacto se menciona aquí por dos razones: a) como un aspecto de la evaluación que idealmente se debe incorporar pero que sólo se puede determinar bajo condiciones de control muy especiales, y b) porque contar con este tipo de resultados es útil para futuras decisiones acerca de que programas serán requeridos en diferentes regiones (Banco Mundial, 2004).

Por lo general el tipo de evaluación que se realiza está relacionada con la fase en la que se encuentra el programa. Así por ejemplo, será más probable que se monitoree el proceso en las primeras fases y los resultados e impacto en las dos últimas. Es sólo a través de monitoreo y evaluaciones periódicas como se puede conocer el proceso y el impacto de un programa (Ramírez & Cumsille, 1997; Rossi & Freeman, 1993).

Todas estas son técnicas que han desarrollado las ciencias sociales y del comportamiento. A su vez le dan retroalimentación a la política acerca del interés de la población en participar en los programas.

La estrategia que se propone para el diseño e instrumentación de acciones en beneficio del desarrollo, implica ir pasando de una fase a la siguiente de manera sistemática. Las etapas de la estrategia son:

Etapas 1. Identificación de necesidades y definición del problema. En la primera fase del desarrollo de un programa, las ciencias sociales y del comportamiento junto con la práctica basada en ciencia, hacen una contribución central ofreciendo la metodología necesaria para realizar investigación formativa. Es decir, la identificación de necesidades servirá como fundamento

para determinar las necesidades de la población meta, para desde su perspectiva, definir el problema y más adelante, para diseñar los contenidos de los programas acordes con éstas. De esta manera ayudará a determinar los conocimientos y habilidades que habrá que reforzar o desarrollar así como las creencias equivocadas que habrá que aclarar. La práctica por su parte, le da a la ciencia campo en el cual probar hipótesis, marcos conceptuales y teorías y a su vez, retroalimenta las políticas al ofrecer un análisis sistemático de las necesidades de la población meta. Dicho análisis facilitará posteriormente el diseño de políticas y los objetivos de programas o acciones que de ellas se deriven.

Para ello definirá el campo del problema, verá las posibilidades a nivel individual y de la comunidad, para poder así, en la tercera etapa, instrumentar un programa. Asimismo, establecerá las conductas meta a cambiar tanto a nivel individual como contextual. Ejemplos a nivel individual que se usan para hacer cambios son los programas educativos trabajando en grupos pequeños para formar habilidades y dar conocimientos. A nivel de contexto se pueden hacer propuestas para la formulación y diseminación de campañas para el fortalecimiento de normas y valores que ayuden a mejorar la calidad de vida de las comunidades con las que se trabaja, usando los medios masivos, afiches y/o la distribución de folletos.

Los elementos metodológicos y actividades que se pueden usar para ello son:

a) *para conocer el contexto*: información socioeconómica y demográfica, encuestas, información recabada por medios etnográficos.

b) *para conocer las necesidades individuales*: aplicación de grupos focales, entrevistas, cuestionarios.

El cabildeo o abogacía así como la diseminación en esta fase, se realizan para llamar la atención de todas las partes interesadas en apoyar el desarrollo de una comunidad y buscar su

colaboración y apoyo tanto técnico como financiero. Se trata de ir preparando el campo para que más adelante puedan dichas organizaciones adoptar o adaptar los programas que hayan resultado eficaces e institucionalizarlos.

La evaluación en esta etapa, por su parte, tiene como objetivo ver qué tan clara es la definición del problema así como de la población meta y determinar la calidad psicométrica de los instrumentos de recolección de datos que se usarán para el levantamiento de la información (ej., a través de grupos focales y entrevistas).

Etapa 2. Desarrollo del programa. El programa se desarrollará basándose en las necesidades que hayan sido detectadas en la primera fase. En esta segunda etapa la ciencia contribuye a la construcción de programas a través de la aplicación de técnicas didácticas (ej., para talleres) y de capacitación (ej., en la formación de facilitadores que dirigirán sus esfuerzos a fortalecer conocimientos y habilidades) que hayan sido previamente probadas bajo diferentes condiciones (Binswanger & Aiyar, 2003). La práctica, por su parte, ayuda a ampliar el tipo y número de situaciones bajo las cuales se pueden probar y utilizar cada una de estas técnicas (ej., en comunidades rurales o urbanas; con grupos con diferentes grados de alfabetización). Lo que generalmente sucede, es que se desarrolla una primera versión del programa (contenidos, ejercicios, materiales, manuales de formación de replicadores, etc.).

A nivel del contexto, esto puede ser a través de los medios masivos (ej., una campaña para crear conciencia sobre hábitos de alimentación y su relación con la prevención de la diabetes). A nivel del individuo, se enfoca en pilotear los temas (ej., los elementos de una dieta balanceada), contenidos (ej., los nutrientes de verduras, frutas, carne y pescado) y la metodología (ej., participativa vs no participativa, en grupos pequeños o grandes, con materiales educativos tales como manuales y libros de trabajo o sin ellos). Queda claro que los esfuerzos van dirigi-

dos al cambio de conductas en situaciones específicas no a cambiar a la persona en sus aspectos más estables de personalidad. Si se dan cambios a nivel de la persona, estos serán a largo plazo y como consecuencia de los cambios en las conductas. Asimismo, se planea la abogacía y diseminación que se llevarán a cabo a nivel local. Entre las actividades que se realizan para esto figuran reuniones de cabildeo y elaboración de mensajes para los medios masivos a nivel local. En esta fase, la evaluación tiene como objetivo conocer la validez de contenido que existe entre el grado de compatibilidad de las necesidades expresadas por la población meta, la importancia que le dan a cada una y una versión preliminar de contenidos programáticos así como probar cada una de las actividades de abogacía que se tiene planeado llevar a cabo.

Etapa 3. Instrumentación del programa a nivel local. Es en esta tercera parte del desarrollo del programa donde la ciencia contribuye con técnicas para conocer la efectividad de los contenidos y los métodos didácticos y a través de la práctica realiza pruebas y revisiones de estos tanto a nivel individual como contextual. Juntas, le ofrecen a la política indicadores acerca de los tipos de modelos que son efectivos y eficaces. Así por ejemplo, en el desarrollo de un programa para la prevención de cáncer cervical, nos indica la importancia de que las mujeres y sus parejas conozcan el Papanicolau, cómo se lleva a cabo y con qué frecuencia se debe realizar, las razones para ello, los temores a una revisión ginecológica por parte de las mujeres y sus parejas y las formas de irlos sensibilizando. En la práctica, por otra parte, podemos realizar pruebas de dichos hallazgos a través de talleres en grupos pequeños (nivel individual) y piloteando programas de sensibilización por radio y televisión (nivel contextual). Se pilotea la primera versión del programa haciendo diferentes pruebas y revisiones subsecuentes (ej., de los contenidos, su orden de presentación, comentarios respecto al tipo de ilustraciones, letra y diseño).

La diseminación en esta fase no se centra en el cabildeo, sino que está enfocada a facilitar la

distribución y administración del programa y realizar campañas de publicidad.

La evaluación por su lado, aquí procura dar los elementos para saber qué tan abierta está la población meta al programa (ej., pasando listas de asistencia) así como para ver si existen diferencias en los efectos que se dan en conocimientos, habilidades, creencias y por supuesto en cada una de las fases de cambio de conductas, entre un grupo experimental y un grupo control.

Etapa 4. Aplicación en gran escala (nacional o regional). Uno de los fines de contar con modelos que han sido diseñados y evaluados de manera sistemática con base en las necesidades de la población meta, es poder instrumentarlos en gran escala para hacerlos accesibles al mayor número de comunidades posible. De hecho, ésta es una de las metas que especialistas en el campo han sugerido que deben tener los programas desarrollados por ejemplo a través de organismos no gubernamentales (Binswanger & Aiyar, 2003). Cuando se quiere llevar a cabo la aplicación en gran escala de un programa tiene sentido que cada una de las partes tenga que hacer concesiones para encontrar un equilibrio entre la calidad y la amplitud del alcance del mismo. Para ello se buscará un balance entre lograr un máximo grado de impacto a nivel individual y ser lo más eficiente posible en términos del número de personas beneficiadas. Así por ejemplo se tendrán que realizar negociaciones respecto al tiempo de aplicación, financiamiento y construcción de la imagen de cada uno de los grupos de interés involucrados, de manera que todos los intereses queden representados.

Es precisamente en esta fase cuando los diseñadores del programa y la población meta requieren claridad respecto a las limitaciones de los programas de desarrollo. Por ejemplo, el que en el pilotaje, un programa haya demostrado ser eficaz y eficiente, no necesariamente indica que lo será cuando se aplique en gran escala. Asimismo, se pueden hacer concesiones respecto a la duración de la versión final del programa pero tal vez no en lo que se refiere a algún aspecto de

la metodología que pueda llevar a resultados lejos de los esperados (ej., si es de tipo participativo, difícilmente se deberá aceptar que se presente en una modalidad autodidacta). Es decir, algunos aspectos son más centrales a la esencia de un programa y aspectos de la metodología tendrán a afectar los resultados. Asimismo, se deberá decidir qué materiales se usarán y cómo se distribuirán así como la manera y contenidos para formar a los facilitadores que a su vez formaran a otros. De hecho, una importante forma de diseminación es a través de los facilitadores que van replicando con otras personas, ya sean usuarios directos de los programas u otros multiplicadores.

Una de las recomendaciones que se derivan de la experiencia de la ONG IMIFAP (2004, www.imifap.org.mx) y que han determinado el marco FENA y su estrategia, es que la formación se da primero para la persona misma, es decir para su formación personal en cada una de las áreas del programa (ej., manejo de su propia salud, capacidad de toma de decisiones, uso de comunicación asertiva). Tras esta primera fase se le dan las habilidades y conocimientos necesarios para que actúe como replicador, no antes. La base de esta concepción es la simple idea “no se puede dar lo que uno no tiene”.

En la parte de abogacía, cabildeo y diseminación de esta etapa, se trata con financiadores, sindicatos y autoridades a nivel nacional con el objeto de facilitarle al mayor número de personas posible, las condiciones contextuales para la adopción o adaptación de un programa basado en sus necesidades reales. Las negociaciones que se hacen así como la difusión de resultados son ejemplos de actividades que ayudan a cerrar la brecha que existe entre las políticas y los programas.

La evaluación en esta última etapa se enfoca en conocer los cambios a largo plazo tanto en conductas como en factores de la persona misma, en la efectividad y eficiencia incluyendo el costo-eficacia del programa. Debe quedar claro, que se plantea que estos cambios más generales

de la persona se den a largo plazo y después del desarrollo de varias nuevas conductas derivadas del aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Es decir se espera que las habilidades se vayan generalizando una vez que han sido aplicadas en diferentes situaciones. Dicha generalización llevará a cambios en la persona.

Al ver que muchas veces programas desarrollados en unas comunidades se instrumentan con éxito en otras, muchos se pueden preguntar si realmente responden a las necesidades de las poblaciones. A este respecto cabe mencionar que los programas pueden ser equivalentes a varios niveles, a saber: conceptual (ej., con base en la formación en habilidades para la vida *vs* dar sólo conocimientos; enfocado a cambiar conductas de acuerdo a situaciones específicas *vs* rasgos estables de personalidad), metodológico (ej., técnicas participativas *vs* memorísticas), y de contenidos (ej., tipos de verduras de la región, tipos de paisajes de fondo, vestimentas, rasgos faciales) (Poortinga, 2002). La experiencia de IMIFAP ha mostrado que basta que sean equivalentes a uno de los dos primeros niveles para que puedan ser adoptados o adaptados por otras comunidades. Así es por ejemplo que programas que han funcionado con éxito en México han sido utilizados con resultados semejantes en Guatemala (Leenen, *et al.*, sometido a publicación; Pick, Givaudan & Martínez, 1995a; Ramón, Bendejú, Pick & Givaudan, 2000; Ramón, Zárate, Pick & Givaudan, 2002; Transnational Family Research Institute & World Federation for Mental Health Committee on Responsible Parenthood & Trust Center, 2002). El que los contenidos que se requieren no sean exactamente los mismos, no implica que los programas no respondan a las necesidades, simplemente que requieren adecuaciones a nivel por ejemplo del lenguaje, el tipo de escenario o la vestimenta que se incluye en los dibujos de los materiales, lo cual muchas veces implica simplemente la modificación de dibujos. Para ello, antes de empezar la instrumentación de un programa en una nueva región, se sugiere analizar el grado en el que las necesidades y condiciones del nuevo

grupo son semejantes a las de la población para la cual fue diseñado originalmente el programa. De esta manera, se podrá determinar el nivel inicial en el que son similares las condiciones y ver si es realista la transferencia ya sea por vía de la adopción o de la adaptación. Un análisis de este tipo es mucho menos caro y si las condiciones son semejantes puede resultar muy eficiente.

CONCLUSIONES

Las comunidades, la ciencia y su aplicación, los programas, y las políticas pueden fortalecerse al apoyarse y retroalimentarse las unas a las otras. El marco conceptual y la estrategia descritas en este artículo son una base sistemática para reducir el vacío que existe entre la ciencia y la práctica de las ciencias sociales y del comportamiento. También ayudan a cerrar la brecha entre políticas y programas al apoyarse en la abogacía como base para informar a las políticas acerca de cómo realizar, probar e instrumentar este tipo de programas e integrando aspectos individuales y contextuales. Por último, favorecen el monitoreo y evaluación y varias formas de diseminación

para la adopción/adaptación de programas efectivos y eficaces en gran escala.

Si las instituciones encargadas de distribuir fondos para el desarrollo, lo hicieran de manera sistemática y sistémica enfocándose al cambio de conductas de acuerdo con las necesidades de las poblaciones, aplicando las mejores prácticas y con evaluaciones periódicas que retroalimentaran los procesos de cambio, dichos fondos se gastarían más efectiva y eficientemente. De hecho un esquema como el que aquí se presenta, puede ayudar a mejorar la transparencia en el uso de recursos, beneficiando así a las poblaciones que dependen de dichos apoyos.

Finalmente, deseamos enfatizar una de las características básicas de este marco conceptual: el énfasis en habilidades y conocimientos como la base para el desarrollo e instrumentación de un programa. Los cambios a más largo plazo tales como la agencia de la persona son vistos como una consecuencia de los cambios en las conductas ante diversas situaciones y no como el foco directo de los programas de desarrollo.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2004). *Global development finance: harnessing cyclical gains for development*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bernal, M., Pick, S., Givaudan, M., Rodríguez, A. & Jiménez, F. M. (2004). *Development and piloting of a small scale business training program in rural Oaxaca*. Mexico D.F.: IMIFAP.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Binswanger H. P. & Aiyar S. (2003). *Scaling up community driven development: theoretical underpinnings and program design implications*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Buss, D. M. (1996). Social adaptation and five major factors of personality. En J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 180-207). Nueva York: Guilford.
- Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1995). *Risk-focused prevention: using the social development strategy*. Seattle: Developmental Research and Programs, Inc.
- Eisen, M., Zellman, G. L. & Murray, D. M. (2003). Evaluating the lions-quest "skills for adolescence" drug education program: Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883-897.
- Fawcett, G., Heise, L., Isita, L. & Pick, S. (1999). Changing community responses to wife abuse. A research and demonstration project in Iztacalco, México. *American Psychologist*, 54, 41-49.
- Fraser, B. J. (1991) Two decades of classroom research. En B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: evaluation, antecedents, consequences*. Oxford: Pergamon Press.

- Frese, M., Krauss, S. & Friedrich, C. (2000). *Micro business owners characteristics and their success: the role of psychological action strategy characteristics in an African environment*. Alemania: Universidad Justus Liebig.
- Garner, P., Rajendra, K., Dickenson, R., Dans, T. & Salinas, R. (1998). Getting research findings into practice; implementing research findings into developing countries. *Boston Medical Journal*, 317, 531-535.
- Goldring, J. (1981). The foundations of the new administrative state. *Australian Journal of Public Administration*, 40, 79-102.
- Gower, B. (1997). *Scientific method: An historical and philosophical introduction*. Nueva York: Routledge.
- Halpern, D. (2003). *Does evidence matter?, meeting on research and policy in development*. Londres: Overseas Development Institute. Abril 30, 2003.
- Haq, M. U. (1995). *Reflections on human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- IMIFAP (2003). *Yo quiero, yo puedo: módulos para la promoción del desarrollo exitoso de la microempresa en el medio rural. Manual para instructores(as). módulo I: habilidades psicolaborales, México: IMIFAP*.
- Kirby, D. (2002). Effective approaches to reducing adolescent unprotected sex, pregnancy, and childbearing. *The Journal of Sex Research*, 39, 51-57.
- Köhne, M. (2004). Rule of law put to the test: The case of judicial rule-making by agreement. *Netherlands International Law Review*, 51, 77-98.
- Leenen, I., Venguer, T., Vera, J., Givaudan, M., Pick, S. & Poortinga, Y. H. (2005). *Effectiveness of an integral health education program in a poverty-stricken rural area of Guatemala*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Leeuwis, C. (2004). *Communication for rural innovation*. Oxford, UK: Blackwell.
- Martinussen, J. (2004). *Society, state and market*. Londres: Zed Publishers.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York: Wiley.
- Organización Mundial de la Salud (1999). *Partners in life skills education – conclusiones de una reunión inter agencias de las Naciones Unidas* No. WHO/MNH/MHP/99. 2 Ginebra, Suiza.
- Pick de Weiss, S., Aguilar, J., Rodríguez, G., Reyes, J., Collado, M.E., Pier, D. & Acevedo, M.P. (1988). *Planeando tu vida: Nuevo programa de educación sexual para adolescentes* (7th ed.). México: Editorial Planeta.
- Pick de Weiss, S., Atkin, L. C., Gribble, J. & Andrade-Palos, P. (1991). Sex, contraception and pregnancy among adolescents in Mexico City. *Studies in Family Planning*, 22(2), 74-82.
- Pick, S. & Givaudan, M. (1996). *Yo quiero, yo puedo. Preescolar, Primaria y Secundaria. (un libro por cada grado)*. México: Editorial IDEAME.
- Pick, S. & Givaudan, M. (2002). *Deja volar a tu adolescente (libro para papás y mamás)*. México: Editorial IDEAME.
- Pick, S., Givaudan, M. & Martínez, A. (1995a). *Planeando tu vida: Nuevo programa de educación sexual para adolescentes*. México: Ariel.
- Pick, S., Givaudan, M. & Martínez, A. (1995b). *Aprendiendo a ser papá y mamá: De niñas y niños desde el nacimiento hasta los 12 años*. México: Editorial Planeta.
- Pick, S., Venguer, T. & Fishbein, M. (en prensa). Changing health behaviors in a rural population. *American Journal of Public Health*.
- Pick, S., Poortinga, Y. H. y Givaudan, M. (2003). Integrating intervention theory and strategy in culture-sensitive health promotion programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (4), pp. 422-429.
- Piña, J. A., Jiménez, S. & Mondragón, V. (1992). La relación entre la investigación y el diseño de programas preventivos para el SIDA. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24, 201-211.
- Poortinga, Y. H. (2002). *Levels of equivalence in transference of programs*. Presentación en Psychosocial Workshop en Minnesota, USA: Mayo 2.
- Poortinga, Y. H. & Soudijn, K. (2002). Behavior-culture relationships and ontogenetic development. En H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schoelmerich (Eds.), *Between biology and culture: Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prah-Kwesi-K. (2001). Language, literacy, the production and reproduction of knowledge, and the challenge of African development. En D. R. Olson (Ed.), *The making of literate societies*. Malden, MA: Blackwell.
- Prochaska, J. O. & Velicer, W. F. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 38-48.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 19, 276-288.

- Ramírez, V. & Cumsille, P. (1997). Evaluación de la eficiencia de un programa comunitario de apoyo a la maternidad adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 267-286.
- Ramón, J., Bendezú A., Pick, S. & Givaudan, M. (2000). *Replicación y evaluación de la vida familiar y el programa de educación sexual yo quiero, yo puedo con maestros de 5° y 6° grado en áreas marginalizadas de Perú*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Ramón, J., Zárate, M., Pick, S. & Givaudan, M. (2002). *Fortalecimiento y expansión de un programa integral de educación sexual y habilidades para la vida, en Bolivia y Panamá a través de la capacitación, supervisión y evaluación de multiplicadores. fase II*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Rifkin, S. B., Lewando-Hundt, G. & Draper, A. K. (2000). *Participator approaches in health promotion and health planning: a literature review*. Londres: Health Development Agency.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: a systematic approach*. Newbury Park: Sage.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling. Life journeys in African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Nueva York: Anchor Books.
- Soriah, R. & Baugh, T. (2002). Power of information: Closing the gap between research and policy. *Health Affairs*, 21, 264-268.
- Tendler, J. (1997). *Good governance in the tropics*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Transnational Family Research Institute & World Federation for Mental Health Committee on Responsible Parenthood & Trust Center "Sabr" (Uzbekistan) (2002). *Improving Women's rights and responsible parenthood*, Uzbekistan. Tashkent, Uzbekistan: International Seminars.
- Trostle, J., Bronfman M. & Langer, A. (1999). How do researchers influence decision makers? case studies of Mexican policies. *Health Policy & Planning*, 14, 103-114.
- UNICEF. (2003). *Skills based health education to prevent HIV/AIDS – expanding effective and promising approaches to the national scale* [On-line]. Disponible: www.unicef.org/programme/lifeskills/priorities/scalingup. Recuperado en 20 de Enero de 2003.
- Uvin, P. & Miller, D. (1995) *Scaling up: Thinking through the issues* [On-line]. Disponible: www.brown.edu/departments/World_Hunger_Program/hungerweb/WHP/scaling Recuperado en 23 de Julio de 2003.
- Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (1992). Educational psychology's first century. *Journal of Educational Psychology*, 84, 6-19.
- Young, K. (1993). *Planning development with women: Making a world of difference*. Londres: Macmillan.
- Zambarloukos, S. & Constantelou, A. (2002). Learning and skills formation in the new economy: Evidence from Greece. *Journal of Training and Development*, 6, 24-253.

Recepción: octubre de 2004

Aceptación final: agosto de 2005

