

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS PARA LA REDUCCIÓN DE CONDUCTAS ANTISOCIALES EN LOS MENORES

EVALUATION OF A PROGRAM OF INTERVENTION WITH FAMILIES FOR THE REDUCTION OF ANTISOCIAL BEHAVIORS IN MINORS

Antonio **Soto Rosales**¹
Sebastián **González Losada**

Universidad de Huelva
Huelva. España

RESUMEN

En este artículo se presenta una evaluación realizada a un programa de intervención psicopedagógica orientada a menores adolescentes para actuar en conductas de riesgo basadas en conflictos intrafamiliares que causan graves problemas en las relaciones cotidianas y que se traducen, consecuentemente, en conflictos continuos que desde los sistemas institucionalizados de la orientación educativa (orientadores y departamentos de orientación de los Centros de Educación Secundaria), no han sido atendidos ya que se desarrollan “fuera” de la institución educativa. El programa ad hoc que se diseñó e implementó fue evaluado con el claro propósito de mejora. El esquema evaluativo se basó en dos momentos: en primer lugar se realizó la caracterización formal de los grupos, posteriormente se aplicó un cuestionario a los técnicos que trabajan oficialmente en programas sociales y que tienen ciertas responsabilidades en el programa denominado *Guía*; se les preguntó sobre la idoneidad del programa según unas dimensiones preestablecidas. Paralelamente se extrajo información acerca del grado de

¹ *Correspondencia:* Antonio Soto Rosales: Profesor Titular y Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación Campus de «El Carmen» Avda. Fuerzas Armadas, s/n. 21071 Huelva. soto@uhu.es web: <http://www.uhu.es/dpee/>

satisfacción de los padres, madres y adolescentes mediante un cuestionario en el que se ha seguido las dimensiones de las evaluaciones de impacto del denominado como modelo CINDA de González (2005). Posteriormente se contrastaron los resultados obtenidos con los responsables directos que son los que aplicaron directamente el programa y en función de los resultados se establecieron propuestas de mejora.

Palabras clave: Familia, intervención, programas, evaluación, adolescentes, conducta antisocial.

ABSTRACT

This paper presents an evaluation conducted on a program of intervention with minors which for reducing risky behaviors based on intra-family conflicts. The evaluation scheme focused on two moments: firstly, a formal characterization of the groups was carried out; secondly, a questionnaire was administered to the technicians officially working in social programs that have certain responsibilities in the *Guide* program and they were asked about the suitability of the program according to some pre-established dimensions. At the same time, some information about the satisfaction degree of the parents teenagers was extracted through a questionnaire elaborated following the dimensions of the evaluation of the impact of the CINDA model González (2005). Afterwards, the obtained results were contrasted with the people directly responsible, those who applied directly the program, and depending on the results certain improvement proposals were established

Key Words: Family, intervention, program, evaluation, teenagers, antisocial behavior.

Introducción

Las intervenciones psicopedagógicas con adolescentes representan un campo de acción encuadrado en la orientación educativa. Cuando dichas intervenciones se centran en conductas disruptivas que atentan gravemente a las relaciones que se establecen en las familias, aumentan considerablemente la complejidad y el tipo de acciones a seguir. Desde la Orientación se han desarrollado determinados programas de intervención psicopedagógica, en este ámbito, aunque en un número escaso y casi siempre al margen de la institución educativa, relegando esta iniciativa a servicios de bienestar social y familiar, encuadrados en instituciones como Ayuntamientos, Diputaciones, o entidades de carácter regional o autonómico. Pero si escasos son estos programas más aún lo son los sistemas de evaluación usados en los mismos.

Una de las premisas que hemos de asumir y que no por conocida podemos dejar de mencionar es que resulta innegable la influencia de la familia en la determinación de las características psicológicas de los hijos. Una organización adecuada del entorno educativo familiar y las propias interacciones que, entre padres e hijos, se van produciendo de una forma natural, las relaciones específicas que se van produciendo entre hermanos, los estilos de socialización familiar... son mecanismos para la concreción de esas influencias.

La aplicación de programas educativos de carácter grupal, como el que aquí presentamos, intenta tanto la prevención como la intervención en un amplio rango de situaciones problemáticas de tipo familiar que suelen, por lo general, tener un fuerte impacto en la vida de sus miembros.

Las intervenciones sobre este ámbito intentan evitar o sofocar riesgos en la vida de los menores que puedan ser la causa de la génesis de situaciones de desprotección para los mismos.

La evaluación que aquí se presenta se corresponde con un programa de intervención denominado *Guía*. Se centra en intervenir con las familias en las que existen conductas disruptivas de menores. Entre sus objetivos se destacan los siguientes:

- Abordar dificultades en las relaciones familiares conflictivas (agresividad).
- Disponer de un espacio para compartir experiencias con familias y jóvenes en situación similar.
- Facilitar una vivencia grupal de apoyo mutuo en su aspecto más terapéutico.
- Capacitar en actitudes de escucha y diálogo.
- Probar nuevas alternativas y flexibilizar esquemas y reglas para optimizar las relaciones familiares.

El programa se desarrolla en talleres de la siguiente manera:

- *Taller Guía de padres y madres* con una intervención grupal didáctica, activa y participativa, que intenta propiciar la reflexión sobre las temáticas conflictivas de interés común que suelen aparecer de forma ordinaria en la vida de las familias participantes. Se busca favorecer la creación de un vínculo que permita aceptar de forma natural nuevas opiniones de otros en su misma situación. En estos talleres se intenta huir, del rol del “experto”.
- *Taller Guía de jóvenes* con abordaje de trabajo en grupo donde se invita a los jóvenes a encontrar intereses positivos comunes y trabajarlos bajo una doble vertiente: lúdica (aprender divirtiéndose) y cultural (expresión mediante artes escénicas).

En España la mayoría de los programas de este tipo, se centran fundamentalmente en los conflictos escolares, en los relacionados con drogas y en las conductas de riesgo que inciden negativamente en las relaciones interpersonales de la convivencia escolar. Independientemente de ello, cada vez proliferan con más fuerza los programas de intervención centrados en el seno familiar. Existen algunas actuaciones como es el caso del denominado “Abordaje preventivo de los menores que cometen comportamientos antisociales” y que se desarrolla en el Principado de Asturias de Rey García (2013) o el programa “Intervención en maltrato familiar ascendente de la” Fundación Respuesta Social siglo XXI (2013). Mención especial merece el Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato Rey García (2006). En dicho programa hay una evaluación que se fundamenta en la valoración inicial de los padres y de los menores (evaluación diagnóstica) y otra correspondiente al final, para establecer los cambios producidos por el programa en las conductas de padres e hijos. Quedan al margen elementos correspondientes a la idoneidad del programa percibida por los responsables y los técnicos encargados en su implementación.

En el plano académico y de la investigación hay trabajos dignos de destacar como la tesis doctoral titulada *Evaluación de un programa de educación social con jóvenes en situación de riesgo* (De Oña Cots, 2008). Esta investigación tiene por objeto la realización de un análisis reflexivo de este tipo de intervención, partiendo de la evaluación de un programa que se viene llevando a cabo en la ciudad de Málaga. Conviene también destacar las investigaciones de Sánchez Ramos (2001) sobre recursos de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo. Cabría citar el “Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales” Martínez González R.A. (2009) de la Facultad y Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Oviedo: “Se trata de una guía que contiene algunas respuestas a las demandas educativas familiares y se ofrece como recurso

para ser utilizado por los profesionales que trabajan en la intervención y orientación familiar, cuyo objetivo es facilitar que los padres y madres adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de un modo eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes" (p.3)

Por otra parte, el Comité de Ministros de los Estados Miembros de la Unión Europea ha dictado la Recomendación 19 (2006) sobre Políticas de Apoyo al Desarrollo de una Parentalidad Positiva, que hace referencia a que: "La parentalidad positiva se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño" (p. 3).

Para ver otras iniciativas dirigidas a promover y apoyar a las familias, se pueden consultar, los trabajos de Carrobbles y Pérez, 2001; Maganto y Bartau, 2004; Máiquez et al., 2000; Martínez González, 1998; Martínez y Pérez, 2004, etc. citados por Martínez González R.A. (2009). El propósito de la investigación que aquí se presenta es la evaluación de un programa de intervención con familias, en la que los menores presentan conductas disruptivas en el seno familiar. Dicho programa se denomina Guía y está financiado por la Junta de Andalucía. Pese a que su aplicación se circunscribe a la provincia de Huelva, parece intención de las autoridades generalizarlo a toda la Comunidad Autónoma, por ello la Consejería de Asuntos Sociales encargó la realización de una evaluación del mismo a la universidad de Huelva.

La evaluación de programas se convierte en un elemento imprescindible y más concretamente los que se orientan a la intervención psicoeducativa. Evaluar no es más que una parada en el camino para recoger información que nos lleve a la comprensión del fenómeno y que nos permita emitir juicios, no solo del valor que pueda tener un programa, esto es su utilidad y grado de eficacia, sino también el mérito del mismo, entendiendo como tal si el diseño del programa fue el adecuado o no. Evaluar es reflexionar sobre lo que se va a hacer, sobre lo que se está realizando y sobre lo ya realizado con el propósito claro de determinar los puntos fuertes y débiles que nos permitan realizar planes de actuaciones futuras que mejoren el programa o, por qué no decirlo, tomar decisiones encaminadas a la continuidad o no de dicho programa. González Losada, S. & Pozo Muñoz, C. & García Rodríguez, P. (2012) establecieron que "La Evaluación de Programas puede dar lugar a mejores diseños de propuestas de intervención; mejorar los resultados para próximas intervenciones; ofrecer un seguimiento de la intervención que se esté desarrollando; valorar el desempeño; conocer el grado de impacto en la comunidad a la que ha ido dirigida; y, por tanto, el valor añadido de la intervención; comparar los resultados con otros ámbitos en los que no se haya implementado el programa, y en definitiva, crear una cultura y conciencia colectiva sobre la importancia de la implicación de todos los sectores en la valoración de una intervención incrementando la motivación de los diferentes agentes implicados" (p.178).

La mayoría de los programas de intervención social, inciden en una evaluación superficial en la que la consecución de ciertos resultados es lo más destacable. No se suelen ni evaluar el diseño del programa, ni los procesos, tan solo se inclinan por un interés desmesurado por los resultados para justificar política o socialmente las inversiones efectuadas. Los orientadores tienen que asumir que la evaluación de los programas que diseñan o aplican directamente, se tiene que configurar como una de las funciones inherentes a su actividad profesional. Los orientadores, en estos momentos, carecen de la formación necesaria para atender a las tareas propias de la evaluación ya que en su formación apenas existen contenidos relacionados con la evaluación de programas, centros o profesorado y, por lo general, son los especialistas en evaluación los que se están implicando en el diseño y aplicación de la evaluación de programas. En el caso que se está referenciando fue de esa manera, es decir la evaluación fue realizada por agentes externos como consecuencia de una petición expresa de los agentes que implementaron

el programa. Se podría afirmar que estamos ante un modelo de *Evaluación Democrática* (McDonald, 2008) ya que la participación y colaboración mutua entre evaluadores y evaluados es total. Siguiendo a este autor la evaluación de programas puede responder a tres enfoques diferentes a saber:

- 1) *Evaluación Burocrática*. Representa un mecanismo de control y supervisión que está en manos del que encarga la evaluación (revisar redacción). Hace referencia al tipo de evaluaciones que son dirigidas, encargadas y sugeridas directamente desde una institución pública o privada con el propósito de adoptar decisiones o de justificar determinadas actuaciones. El evaluador acepta o más bien se somete a las directrices de aquellos que encargan la evaluación y que generalmente financian todo el proceso. En la evaluación del programa *Guía* que aquí se expone, pese a que la evaluación fue financiada por una administración educativa, todo surgió desde abajo, es decir, como una propuesta directa de los que implementaron y crearon el programa. Por lo tanto nos encontramos ante un tipo diferente de evaluación, no pudiéndose afirmar que ésta fuere burocrática.
- 2) *Evaluación Autocrática*. En este caso los evaluadores ofrecen sus servicios acudiendo a una convocatoria competitiva de proyectos de investigación, contratos etc., El evaluador realiza su actividad pero al margen de condicionantes. La propiedad intelectual de los resultados son compartidos entre ellos y los que financiaron el proyecto. No entiende que deba existir un consenso entre ellos y los implicados directamente en la evaluación. Ya McDonald se mostraba muy crítico con este tipo de evaluación cuando tomando como estandarte a la ciencia. Los evaluadores se permitían la licencia de tomar ellos solos las decisiones sin un mínimo de contraste con los implicados por lo que cabría, al menos la posibilidad de dudar sobre la verdadera comprensión de los fenómenos y los juicios que emanen para tomar las mejores decisiones.. Es evidente que éste no fue el modelo que se siguió para la evaluación del programa *Guía*.
- 3) *Evaluación democrática*. Actúa como una especie de ayuda para los profesionales que implementan un programa, a la vez que orientan las decisiones de los que detentan el poder. Para la evaluación del programa *Guía* se tuvo en consideración, siempre a los que implementaron dicho programa. Los evaluadores diseñaron la evaluación de acuerdo al modelo CIPP de Stufflebeam (2007) pero todo el procedimiento fue consensuado con aquellos.

Evaluar programas no es tarea fácil. Lo primero que hay que determinar es el modelo que se va a seguir. Los modelos de evaluación de programas son muy variados y cambian en función del propósito, las audiencias, la metodología utilizada y un largo etcétera. A lo largo de la historia de la evaluación se han ido ofreciendo diferentes modelos (Tyler, 1950; Eisner, 1971; Stufflebeam, y Shinkfield, 2007). Es House (1994) quien mejor ha realizado una taxonomía de los modelos existentes y que con algunas adaptaciones, sigue vigente hoy en día.

TABLA 1. Taxonomía de los modelos de evaluación de House

Modelo	Principales destinatarios o grupos de referencia	Concuerda en	Metodología	Producto	Cuestiones típicas
Análisis de Sistemas	Economistas directivos	Objetivos, causas y efectos conocidos, Variables cuantificadas	(PBS) Programación lineal, variación planificada, análisis coste/producto	Eficiencia	¿Se han alcanzado los efectos previstos? ¿Pueden lograrse los mismos efectos de manera más económica? ¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos	Directivos	Objetivos	Objetivos	Productividad,	¿El programa alcanza los

Conductuales	Psicólogos	especificados de antemano, variables de producto cuantificadas	conductuales, tests de resultados lineales	Responsabilidad	objetivos? ¿Es productivo el programa?
Toma de decisiones	Ejecutivos, en especial, administradores	Objetivos generales, criterios	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural	Eficacia, control de calidad	¿Es eficaz el programa? ¿Qué partes son eficaces?
Sin objetivos definidos	Clientes	Consecuencias, criterios	Control de sesgos, análisis lógico, <i>modus operandi</i>	Elección del cliente, unidad social	¿Cuáles son <i>todos</i> los efectos?
Crítica de Arte	Entendidos, clientes	Crítica, normas, niveles	Revisión crítica	Normas mejores, mayor consciencia	¿Resiste el programa la crítica? ¿Aumenta el aprecio del público?
Revisión Profesional	Profesionales y público	Criterios, tribunal, procedimientos	Revisión a cargo del Tribunal, estudio	Aceptación profesional	¿Cómo clasificarían los profesionales este programa?
Cuasi-jurídico	Jurado	Procedimientos y jueces	Procedimiento Cuasi-jurídicos	Resolución	¿Qué argumentos hay en pro y en contra del programa?
Estudio de casos	Clientes, profesionales	Negociaciones, actividades	Estudios de casos, entrevistas, observaciones	Comprensión de la diversidad	¿Qué les parece el programa a distintas personas?

Fuente: Enfoques de evaluación según House (1994)

La evaluación que aquí se presenta, como ya se ha señalado anteriormente, responde al modelo de "Decisión" también denominado como de "Toma de decisiones" y cuyos autores más representativos son Patton y Stufflebeam. Se basa en conectar la evaluación del programa con la toma de decisiones sobre el mismo, por lo tanto se ha de estructurar todo el proceso evaluativo teniendo en cuenta que se tomarán decisiones determinantes por los que posteriormente decidan sobre la pertinencia del programa y consecuentemente sobre su continuidad. Éste es un modelo en el que la información que se obtenga ha de servir a los principios de utilidad y que guíe a la toma de decisiones. Stufflebeam lo denominó como el modelo CIPP, González Losada, S., & Pozo Muñoz, C., & García Rodríguez, P. (2012):

TABLA 2. Modelo CIPP de Stufflebeam

EVALUACIONES ORIENTADAS AL PERFECCIONAMIENTO Y LA RESPONSABILIDAD		
Aproximación	Fortalezas	Propósitos
El Modelo CIPP	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación a estándares profesionales. • Examen del contexto, entradas, procesos y resultados • Uso de métodos cualitativos y cuantitativos. • Integración de la evaluación en los procesos de gestión • Orientación hacia la cobertura de las necesidades de la población • Énfasis en la mejora del programa. • Base para la responsabilidad y la toma de decisiones. • Participación de todos los implicados. • Completa valoración del mérito y valor. • Evaluación formativa y sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información que sirva de base para la toma de decisiones. • Ayudar al perfeccionamiento y mejora de los programas. • Rendir cuentas (accountability) y cumplir con la responsabilidad social. • Conducir evaluaciones comprensivas que incluyan la evaluación formativa y sumativa.

Fuente: Stufflebeam citado en González Losada, Pozo Muñoz, y García Rodríguez (2012)

En general el modelo CIPP “se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar... Considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir” (Stufflebeam y Shinkfield. 1987: 190). Partiendo de tres propósitos evaluativos como son servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos que permitan tomar decisiones a los responsables y promover la comprensión de los fenómenos implicados, el modelo CIPP parte de un modelo de evaluación procesual que incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información. Para entender mejor el modelo que se llevó a cabo, se exponen a continuación de una manera detallada los pasos que se siguieron a lo largo del proceso:

A) Primera fase:

- Petición expresa, por parte de los implicados, a dos expertos en evaluación para realizarla.
- Los evaluadores tras esa petición deciden institucionalizar todo el proceso y se ponen en contacto con las autoridades administrativas responsables del programa.
- Tras una negociación con todas las partes y clarificación de los objetivos que se pretenden, se comienza a elaborar el diseño evaluativo.
- Recogida de información y primer análisis de la misma.
- Contraste de esos primeros análisis con un grupo representativo en el que participaron tanto agentes de la administración como los técnicos que implementaban el programa.
- Conclusiones finales y propuestas de mejora.

B) Segunda fase:

- Elaboración de un primer informe.
- Se constituyó un Seminario ad hoc de todos los implicados en el programa *Guía*. Asistieron autoridades administrativas, técnicos, otros especialistas intervinientes en el programa e incluso estudiantes de Educación Social. Hubo una representación de otros organismos ajenos aunque también con responsabilidades en la acción con adolescentes. Tal es el caso de orientadores educativos y responsables de justicia que se dedican fundamentalmente a los denominados como *adolescentes en conflicto con la ley (ACL)*. Los asistentes al seminario, tras la exposición de los primeros resultados, fueron divididos en grupos para realizar un análisis en profundidad de todo lo expuesto y a partir de ahí realizar propuestas de mejora que fueron anexadas al informe final de evaluación.

Como se ha señalado anteriormente, el modelo implementado corresponde a un modelo de evaluación democrática en la que todos participaron activamente y en la que la toma de decisiones fue compartida. La novedad reside *precisamente en la aplicación de este modelo de evaluación*, poco usado en la evaluación de programas.

Objetivos

Nos hemos planteado un triple objetivo:

1. Verificar la existencia de factores de riesgo familiar, individual y escolar en los participantes del programa.
2. Obtener información sobre la valoración que los técnicos hacen del programa.
3. Obtener información de los usuarios del programa (padres/adolescentes) sobre las dimensiones básicas del mismo.

Método

Muestra

Las familias que asisten al programa presentan el siguiente perfil: familias en las que exista una conflictividad familiar y sus hijos/as presenten comportamientos agresivos (gritos, insultos, amenazas, agresiones físicas) hacia los padres/madres o tutores. Son seleccionados por los Servicios Sociales Comunitarios, Fiscalía de Menores y Servicio de Prevención y Apoyo a la Familia. Los sujetos que nos han servido para realizar nuestra investigación han sido la totalidad de los asistentes a la edición del programa Guía correspondiente al año 2010, en el que participaron las localidades de Galaroza, Puebla, Riotinto y Rociana, todas ellas de la provincia de Huelva. La distribución queda recogida en la tabla 3.

TABLA 3. Distribución de sujetos

	Zonas	Sujetos	Total
Padres	Galaroza	17	60
	Puebla	20	
	Riotinto	11	
	Rociana	12	
Hijos	Galaroza	18	66
	Puebla	22	
	Riotinto	13	
	Rociana	13	
Técnicos	Galaroza	2	7
	Puebla	2	
	Riotinto	1	
	Rociana	2	

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Para realizar la evaluación, hemos configurado un total de cuatro instrumentos: dos cuestionarios y dos escalas que, en todos los casos, han sido de elaboración específica para nuestra investigación:

El primer cuestionario se ha dirigido a la caracterización formal de los grupos. Ha sido contestado por los técnicos colaboradores en la selección de las familias participantes en el programa. Ha tenido como objetivo fundamental verificar la existencia de factores de riesgo de tipo general (5 ítems), individuales (3 ítems), familiares (7 ítems) y provenientes del contexto educativo (3 ítems). Los técnicos colaboradores debían responder sobre la existencia o no de cada uno de los factores de riesgo presentados en el cuestionario, dada la vinculación entre los conflictos de los hijos y las características relacionales de los grupos familiares.

El segundo cuestionario se ha destinado a obtener información de los técnicos en lo relativo a: pertinencia del programa (6 ítems), aspectos intrínsecos al programa (9 ítems), viabilidad del programa (9 ítems), condiciones de la puesta en marcha del programa (12 ítems) y, por último evaluación (8 ítems). Se trata, por tanto de un instrumento destinado a la valoración de las condiciones generales del programa.

El tercer instrumento ha sido una escala dirigida a los adolescentes participantes en el programa. El instrumento está compuesto por un total de 30 ítems con formato escala de Likert de 5 opciones de respuesta (muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo, muy de acuerdo, se manifestó la necesidad de evitar en la medida de lo posible la elección de la opción de “indeciso”), interesados por obtener información de acuerdo con las dimensiones propuestas por CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo, institución académica internacional formada por universidades de América Latina y Europa cuyo propósito fundamental es vincular a universidades entre sí y con los principales problemas del desarrollo, y la realización de estudios que ayuden a la mejora. CINDA propone un modelo pragmático que considera dimensiones o componentes de la calidad que pueden desagregarse y evaluarse, y que son transferibles a la evaluación de cualquier programa, ya sea en el ámbito educativo, social, económico, etc. Este modelo, se inspira en el análisis situacional de Spradley citado por González (2005), que comprende siete dimensiones agrupadas a su vez en otras tres: coherencia de los logros con los fines, recursos y procesos. Tras una adaptación del citado modelo, se configuraron las siguientes dimensiones:

- Integridad: ajuste entre lo que oferta el programa y los medios que se necesitan.
- Eficacia: grado de cumplimiento de las metas preestablecidas
- Disponibilidad de recursos
- Procesos de cambio
 - Toma de conciencia de los problemas
 - Formación e información facilitadores de los cambios
 - Modificación de comportamientos
- Relevancia: relación e impacto del programa con el entorno
 - Actitud ante el programa
- Su consistencia interna ha resultado bastante alta, con coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .956$.

El último instrumento ha sido la escala destinada a recopilar las opiniones de los padres participantes en el programa. Mantiene los mismos ítems y la misma estructura que la escala destinada a los adolescentes, con pequeños matices de adaptación. En este caso el coeficiente alfa de Cronbach ha sido de $\alpha = .943$.

Procedimiento

En primer lugar obtuvimos, a través de la Delegación Provincial para la Igualdad y Bienestar Social de Huelva, la información necesaria sobre la gestión del programa Guía en su edición de 2010: localidades participantes, fechas previstas, sujetos participantes, etc. A continuación distribuimos entre los técnicos y los gestores del programa las responsabilidades en relación a pasar los cuestionarios y escalas y proporcionar la información obtenida.

El primer cuestionario, de caracterización formal de los grupos fue contestado por los técnicos implicados en la selección de sujetos asistentes al programa, una vez concluida la selección y antes de comenzar el programa.

El segundo cuestionario, de opiniones sobre el programa, fue asimismo cumplimentado por los técnicos una vez concluido el mismo en cada zona de actuación.

La información de la primera escala, dirigida a los adolescentes, fue obtenida por los propios gestores del programa al finalizar el mismo.

La segunda escala se dirigió a los padres y las condiciones para la obtención de los datos fueron similares a la de los adolescentes.

En todos los casos se preservó el anonimato de los participantes.

Una vez que toda la información estuvo en nuestro poder construimos las bases de datos correspondientes en el programa de análisis estadístico PASW statistics v.18. e introdujimos en ellas los datos para, a continuación, proceder a obtener los indicadores estadísticos pertinentes, que han sido de dos tipos, un primer grupo de estadísticos descriptivos y un segundo grupo de estadísticos bivariados. Hemos utilizado los sistemas estandarizados de control (verificación de variables fuera de rango y revisión de la correcta introducción en la base de datos de algunos cuestionarios seleccionados al azar con los que no se ha detectado ninguna incidencia de especial relevancia).

Por último se decidió realizar una exposición de los resultados a los técnicos implicados y conformar tres grupos de trabajo para que aportaran sus sugerencias. Los grupos se conformaron en torno a las siguientes temáticas:

- *Temática selección de familias.* Su objetivo era responder a preguntas del tipo: ¿Cuál es el perfil familiar específico para beneficiarse del "Guía"?, ¿Qué nivel de conflicto es permisible?, ¿Es un recurso apropiado para familias que están siendo intervenidas por otros medios?, ¿Debería ser el programa el que se adapte a las características de las familias?, etc.
- *Temática resultados del programa.* Este grupo debía ofrecer explicaciones sobre los resultados obtenidos por el programa tras su evaluación.
- *Temática evaluación del programa.* Debían responder a cuestiones tales como: ¿Se debe continuar con la evaluación del programa?, ¿Qué modelo evaluativo resulta más adecuado?, ¿A qué cuestiones debe responder la evaluación del programa "Guía"?

Resultados

Uno de los primeros objetivos de nuestro estudio fue determinar la presencia de factores de riesgo psicosocial en los sujetos que conformaban los distintos grupos y, a la par, identificar sus posibles necesidades de apoyo, estos datos nos ofrecerán a su vez indicadores para determinar la eficacia en la selección efectuada por los técnicos de las distintas zonas.

TABLA 4. Caracterización formal de los grupos

Problemas presentes en los grupos	% de grupos afectados
Individuales	
Presencia problemas impulsividad en el grupo	100.0
Presencia problemas hiperactividad en el grupo	25.0
Presencia problemas déficit de atención en el grupo	50.0
Presencia problemas bajo nivel intelectual en el grupo	100.0

Presencia problemas temperamento temerario en el grupo	100.0
Presencia problemas alta búsqueda estímulos y sensaciones en el grupo	100.0
Presencia problemas bajo nivel de ansiedad, no temen a nada en el grupo	75.0
Presencia problemas de baja dependencia de gratificación social en el grupo	50.0
Presencia problemas de abandono escolar en el grupo	100.0
Familiares	
Problemas en la regulación de la agresividad	100.0
Problemas en la emisión de respuestas empáticas prosociales	100.0
Padres pasivos o autoritarios (disciplina errática)	100.0
Falta de supervisión	100.0
Exposición a violencia familiar	75.0
Familias separadas o desmembradas	100.0
Conflictos entre padres	100.0
Pérdida de algún progenitor	50.0
Antecedentes criminales en los padres	25.0
Del ámbito educativo	
Prácticas punitivas y coercitivas de los maestros	50.0
Prácticas laxas o inconsistentes de los maestros	50.0
Ausencia de normas claras de los maestros	25.0
Orientación hacia logros individuales de los maestros	50.0

Fuente: elaboración propia

Los datos aquí recogidos nos muestran los resultados del primer cuestionario y nos presentan el porcentaje de grupos que están afectados por los problemas que aparecen en el enunciado correspondiente, (no es una valoración personal sino grupal). Las circunstancias que se recogen en la tabla 4 señalan la presencia de numerosos factores de riesgo psicosocial a los tres niveles que hemos estudiado (individual, familiar y educativo), y que, por tanto, se trata de sujetos que necesitan algún tipo de ayuda institucional, sobre todo si tenemos en cuenta que la familia y la escuela representan dos ámbitos determinantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo de los niños. Podemos, a partir de los datos afirmar que la selección efectuada ha sido la adecuada para los objetivos que persigue el programa.

TABLA 5. Opiniones de los técnicos sobre el programa Guía

Dimensiones	% de respuestas afirmativas
I. PERTINENCIA	
El programa se basa en datos sobre necesidades y carencias de colectivos	85.7
Se dispone de sistemas eficaces para la detección de esas carencias	57.1
El programa parte de la consideración de las necesidades detectadas	85.7
El programa prioriza sus objetivos a partir de las necesidades detectadas	85.7
Se posibilita (se favorece, se estimula...) la participación de las organizaciones implicadas en la puesta en marcha del programa	85.7
Se busca/logra la participación de otros agentes sociales en el desarrollo del programa	71.4
II. ASPECTOS INTRÍNSECOS AL PROGRAMA	
El programa explicita las bases teóricas que lo sustentan	100.0
Los objetivos y contenidos del programa son relevantes desde la/s perspectivas teóricas que lo sustentan	100.0
Los objetivos son suficientes para responder a las demandas planteadas	85.7
Los objetivos están planteados de forma que faciliten su evaluación	85.7
El programa cuenta con mecanismos que impidan o dificulten que se abandone el programa	42.9
Los objetivos están actualizados	100.0
El programa está planteado de forma que pueda amoldarse a características diferenciales de los	100.0

receptores	
El programa explicita suficientemente su metodología	85.7
El programa explicita suficientemente sus criterios de evaluación	42.9
III. VIABILIDAD	
Los objetivos son realistas	100.0
Se han previsto los espacios necesarios para la realización del programa	100.0
Se han previsto los medios y recursos necesarios para la realización del programa	100.0
Está prevista la temporalización del programa antes de comenzar el curso	85.7
Los responsables tienen acreditada capacitación para llevar a cabo el programa	100.0
Se coordinan los servicios implicados en el programa	100.0
El programa está supervisado y aprobado por técnicos distintos a sus proponentes	71.4
El programa cuenta con apoyo económico suficiente	14.3
IV. PUESTA EN MARCHA	
Se han planteado criterios de selección para la participación en el programa	100.0
El programa se ha adaptado a los zonas geográficas demandantes del mismo	71.4
Las actividades planteadas permiten su modificación sin que se afecte de forma importante al programa	85.7
Se ha contado con los recursos necesarios	71.4
Se han apreciado desfases importantes en la temporalización prevista	28.6
Se han registrado informaciones que faciliten la posterior evaluación del programa	71.4
Los niveles parciales de logro se han acomodado a los inicialmente previstos	71.4
Se ha mantenido, en general, la motivación de los receptores del programa	85.7
Ha habido alguna modificación apreciable en la marcha del programa en relación a lo previsto inicialmente	14.3
Se han apreciado conflictos, tensiones entre los participantes en el programa	42.9
En caso afirmativo se ha aplicado las medidas oportunas para su solución	57.1
Se ha conseguido un clima favorable entre los participantes para la ejecución del programa	85.7
V. EVALUACIÓN	
Se cuenta con técnicas variadas para la evaluación del programa	14.3
Se acude a distintas fuentes de información para la valoración del programa	57.1
Los instrumentos usados en la evaluación son acordes a los objetivos propuestos	42.9
Se han diseñado pruebas específicas para la evaluación del programa	42.9
Se recoge información sobre el grado de satisfacción de los receptores del programa	71.4
Se cuenta con indicadores sobre el grado de impacto del programa en sus distintos niveles	14.3
Se elabora informe de evaluación	42.9
Se cuenta con planes preestablecidos para reforzar los aspectos positivos y eliminar los negativos detectados en la evaluación del programa	42.9

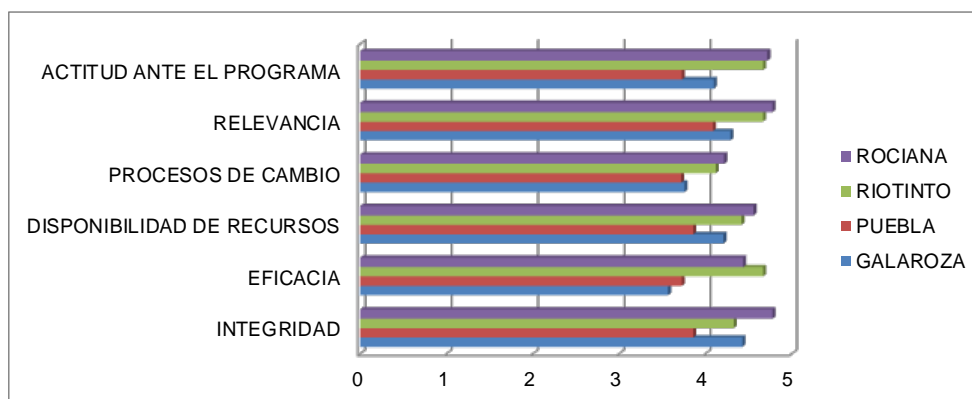
Fuente: elaboración propia

La tabla 5 recoge las opiniones que los técnicos de los servicios sociales mantienen sobre el programa Guía. A partir de estos datos podemos afirmar que, en general, la opinión sobre el programa es bastante favorable, aunque hay algunos aspectos de los evaluados que valoran más que otros, de hecho el orden en la valoración de cada uno de los aspectos es el siguiente: 1º viabilidad, 2º aspectos intrínsecos al programa, 3º pertinencia y 4º puesta en marcha, seguidos de: 5º evaluación. Hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre los cuatro primeros y el último, lo que significa que han dirigido sus críticas fundamentalmente hacia la evaluación en que señalan ciertas carencias tales como: ausencia de técnicas variadas para llevarla a efecto, ausencia de indicadores sobre el grado de impacto del programa en sus distintos niveles, etc.

Nos parece de especial relevancia que los técnicos (que no son los autores del programa) opinen tan favorablemente sobre la pertinencia y viabilidad del programa, lo que de algún modo resulta equivalente a afirmar que está introducido en un contexto en el que se necesitan aportaciones de este tipo y que además se propone de forma tal que puede llevarse a cabo de una forma realista y eficaz.

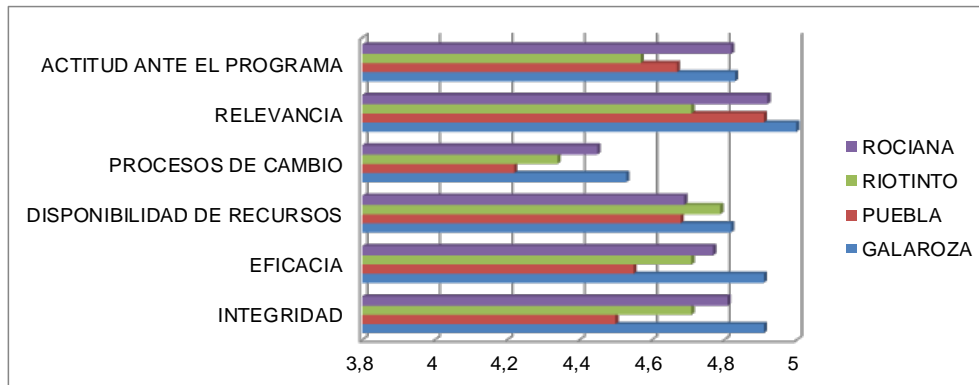
En relación a las opiniones de los adolescentes que han participado en el programa, la escala ha valorado los seis aspectos que se recogen en la figura 1, hay que recordar que cuanto más cercanos al cinco sean los valores alcanzados tanto mejor es la valoración manifestada por los adolescentes. Podemos destacar que, aunque no hemos obtenido evidencia de diferencias estadísticamente significativas, los “procesos de cambio” han sido el aspecto menos valorado y la “relevancia” del programa el más valorado por los encuestados.

FIGURA 1. Opiniones de adolescentes sobre programa Guía



Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. Opiniones de padres sobre programa Guía



Fuente: elaboración propia

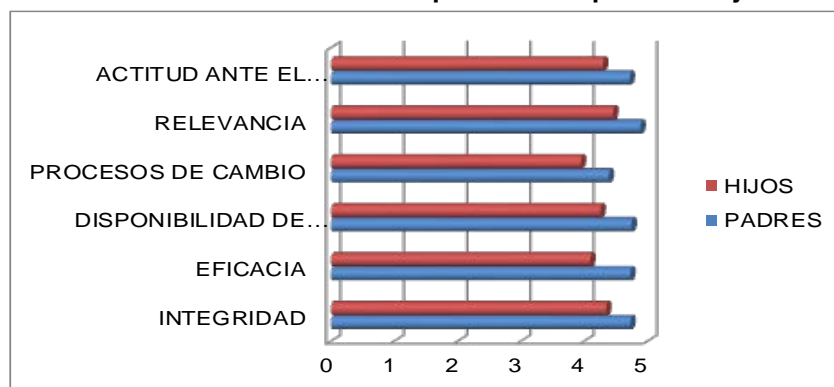
Dado el carácter no paramétrico de nuestros datos, los estadísticos de contraste utilizados han sido la U de Mann Whitney (dos muestras) y la prueba de Kruskal-Wallis (varias muestras).

Las opiniones de los padres, recogidas en la figura 2, son globalmente aún más favorables que las de sus hijos. Entre ambos, hay una coincidencia plena en el aspecto más valorado (relevancia) y en el menos valorado (procesos de cambio). En el caso de los padres, sí que hemos encontrado diferencias significativas ($p < .05$) entre las distintas zonas siendo Rociana y Galaroza las que más valoran el programa y Riotinto y Puebla las que menos lo hacen.

Si comparamos las opiniones de los padres respecto a las de sus hijos (figura 3), podemos observar más claramente lo que venimos diciendo, los padres mantienen opiniones más

favorables que los hijos, además estas diferencias son en todos los casos estadísticamente significativas ($p < .05$).

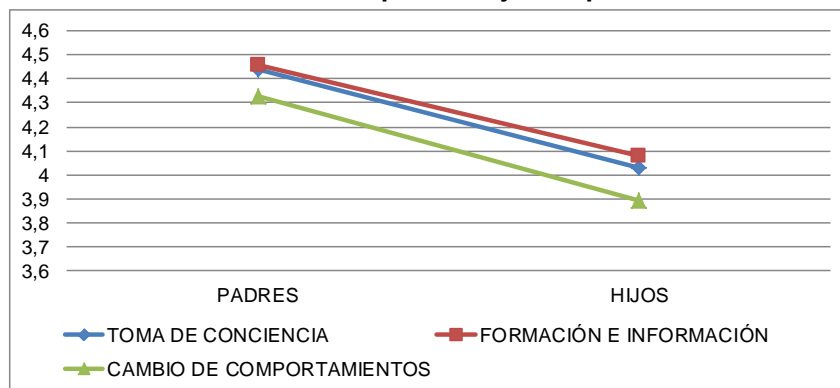
FIGURA 3. Diferencias de opinión entre padres e hijos



Fuente: elaboración propia

Por último comentar que dentro de los procesos de cambio nos hemos interesado, como ya comentamos al describir los instrumentos usados, particularmente por: 1º la toma de conciencia de los problemas familiares que se vienen desarrollando, 2º la formación e información recibida en el programa que resulten facilitadores de los cambios y, por último, 3 la modificación de comportamientos de los asistentes al programa. En la figura 4, se pueden observar los datos comparativos entre padres e hijos, nuevamente los padres mantienen valoraciones más altas que los hijos, y nuevamente las diferencias resultan ser estadísticamente significativas.

FIGURA 4. Diferencias entre padres-hijos en procesos de cambio



Fuente: elaboración propia

Como ya hemos mencionado tras la obtención y exposición de los resultados a los técnicos implicados en el programa, se organizaron tres grupos de trabajo, con el objetivo de extraer algunas propuestas de mejora para futuras ediciones del programa. Algunas de las propuestas que se recogieron fueron las siguientes:

- Necesidad de uso de instrumentos más sencillos y adaptados a las familias. Mencionaron dificultades en lo relativo a la longitud y comprensión de los instrumentos usados
- Necesidad de que todos los miembros familiares (padres y hermanos) acudiesen al programa y se comprometieran a no ausentarse de las sesiones

- Destacaron la conveniencia de que los grupos fuesen relativamente homogéneos en cuanto a su nivel cultural (a veces en el mismo grupo había padres con formación universitaria y otros con un bajo nivel de estudios, lo que comprometía el desarrollo de las sesiones)
- En lo relativo a los resultados del programa valoran normal la gradación encontrada entre técnicos (los más exigentes) padres (que son normalmente los que se acercan al programa para buscar soluciones) e hijos (que, por lo general, inician las sesiones con una cierta dosis de desconfianza)
- Se mantiene la importancia de la evaluación, que no debe desaparecer en futuras ediciones y se apunta la necesidad de verificar factores específicos sobre los que influye el programa así como hacer un seguimiento, pasado un tiempo, para verificar la estabilidad de los resultados.

Conclusiones y discusión

Las investigaciones sobre adolescentes y su encaje psicosocial han sido numerosas como así lo demuestran Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, (2010). Más concretamente y en relación con las familias se están llevando a cabo en los últimos años numerosas investigaciones, algunas de ellas centradas en escalas de medida, realizadas por Martínez, García, Musitu y Yubero (2012).

En el estudio que aquí se presenta, se ha puesto el énfasis en el grado de idoneidad de un programa de intervención. Se ha partido del modelo denominado por House (1994) como toma de decisiones. Ya se ha comentado anteriormente que éste es un modelo en el que la información que se obtenga ha de servir a los principios de utilidad y que guíe a la toma de decisiones. Stufflebeam (2007) lo denominó como el modelo CIPP y que en la situación que se ha presentado, ha funcionado de manera correcta, ética, valiosa y con un grado de factibilidad bastante aceptable. Las valoraciones de contraste realizadas por los técnicos encargados no solo de coordinar sino también de participar activamente en los talleres del programa, demuestran que parten de una valoración positiva del mismo sobre todo en lo que respecta a la planificación del programa. Paralelamente tienden a afirmar que los procesos de evaluación del desarrollo del programa no son los adecuados y que carecen de una sistemática que haga de estos procesos un aspecto inherente al programa. Sienten la necesidad de que todo ese proceso sea apoyado por evaluadores externos, que en este caso son miembros pertenecientes a la universidad de Huelva. El hecho que no se le dé el verdadero valor que tiene la evaluación en un programa de intervención es muy común. En la mayoría de los casos se circunscriben a una evaluación inicial y final del programa aunque ya comienzan a surgir planteamientos evaluativos más amplios como ocurre en el programa «Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales sobre este programa no solo se realiza una evaluación inicial y final, sino también una fase de evaluación de proceso con un marcado carácter institucional y de innovación social. Martínez González (Coord.) (2010).

En la detección de los puntos débiles por parte de los técnicos y profesionales, establecieron esa falta de evaluaciones al no estar ni siquiera detalladas en el diseño inicial del programa. Hay que hacer constar que, como consecuencia de la carencia de una evaluación rigurosa del programa "Guía", los responsables del mismo son los que propiciaron ese cambio de situación que es coincidente con las últimas tendencias en las que la evaluación adquiere un auténtico valor como se demuestra en la investigación ya reseñada de De Oña (2008) bajo el título "Evaluación de Educación Social con jóvenes en situación de riesgo". La intervención ha causado mayor

satisfacción en las familias que en los profesionales. Esta situación es bastante similar a la producida en otros programas parecidos y que apoyan los hallazgos encontrados como ocurre asimismo en el estudio sobre eficacia de un programa para la prevención de la violencia en alumnos de Educación Secundaria (Carpio y Tejero, 2012). En este estudio se concluye la eficacia del programa que hace que se mejore sensiblemente las actitudes hacia la no violencia de los estudiantes y consecuentemente la satisfacción no solo del profesorado sino también de las familias aunque habría que añadir que en las conclusiones se sugiere que debería haberse extendido la intervención al profesorado y a las familias para el futuro, hacerles partícipe del mismo aunque este altísimo grado de satisfacción se da también cuando la estrategia utilizada es mediante talleres, como es el caso expuesto. Tanto familias como adolescentes se sienten fuertemente motivados por las diferentes actividades que allí se desarrollan.

En la investigación de Valenzuela, Ibarra, Correa y Zubarew (2012) ya ponían de manifiesto la existencia, por parte de padres y adolescentes, de un gran interés por participar de forma conjunta en talleres de fortalecimiento familiar. Es cierto que cuando se pregunta por el nivel de satisfacción en función de los cambios positivos experimentados por los adolescentes, tras la intervención en el programa, los resultados suelen ser siempre mejor valorados por las familias que por los directamente implicados, en este caso de los adolescentes. La inmensa mayoría de programas de intervención cuya herramienta fundamental es la técnica del taller, en el que participan familias y adolescentes, son evaluados con un impacto muy positivo para el buen funcionamiento de las conductas futuras de los implicados. Unas veces se centra la investigación en la propia intervención (Valenzuela, Ibarra, Loreto, y Zubarew, 2012), otras veces se amplía el ámbito de investigación considerando aspectos como la estructura del programa.

Proceso y resultados. Siempre el grado de satisfacción de las familias e incluso de los adolescentes ronda el 90% de las máximas puntuaciones (Cingolani y Castañairas, 2011). Al igual que nuestra investigación, los resultados son siempre altamente positivos. En la literatura consultada casi siempre aparecen estos resultados tan positivos. En realidad, no se tienen evidencias claras y determinantes como para afirmar que los programas de intervención, basados en dinámicas tales como talleres, dramatizaciones, simulaciones de casos y otras análogas, puedan "per se" acaparar esos resultados tan brillantes. Sí que se podría afirmar que estas estrategias son las que mejor se acomodan a las intervenciones con adolescentes con conductas de riesgo psicosocial.

Al centrarnos específicamente en el diseño y evaluación técnica del programa, muchas veces se confunde los resultados positivos del mismo con el buen diseño. Esto no es cierto ya que en el caso que nos ocupa, el programa tenía ciertas carencias, precisamente relacionadas con el diseño de la evaluación del mismo y sin embargo los resultados y el nivel de satisfacción de los implicados eran muy elevados.

Se puede afirmar que la intervención con adolescentes en riesgo psicosocial ha de tener una base técnica. Los programas han de ser diseñados científicamente y de acuerdo con todos los elementos inherentes a cualquier programa en los que la evaluación del mismo se ha de constituir en una parte esencial para la determinación de la certeza de los resultados y sobre todo con el horizonte puesto siempre en la mejora del mismo. Lo que no cabe duda es que el enfoque psicoeducativo de la intervención ha de incluir un marco teórico y metodológico para la aplicación de evaluaciones rigurosas y efectivas. (Dionne y Zambrano, 2013) y que en su implementación, los orientadores en particular y los psicopedagogos en general deberán de jugar un papel de primer orden.

Para concluir, se puede afirmar que tras los resultados obtenidos el programa ha resultado eficaz aunque con ciertas modificaciones que se fundamentan principalmente, en una mejor planificación de la evaluación en la que los procesos y el impacto adquieran una verdadera

categoría y en la que la metaevaluación sea el mejor indicador del valor, rigor y viabilidad de todo el proceso evaluador.

Referencias bibliográficas

- Cardona Molto, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carpio de los Pinos, C. & Tejero González, J.M. (2012). Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de Educación Secundaria. *REOP*, 23(2), 123-128.
- Carrobes, J.A. & Pérez, J. (2001). *Escuela de padres. Guía para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.
- Cava, J., Buelga, S., Musito, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cingolani, J. M. & Castañairas, C. (2011). Diseño y aplicaciones de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 11(11), 43-54.
- De Miguel García, A. (2006). *Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- De Oña Cots, J.M. (2008). Tesis doctoral. *Evaluación de un programa de educación social con jóvenes en situación de riesgo*. Málaga.
- Dionne, J. & Zambrano, A. (28 de Marzo de 2013). *Intervención con adolescentes infractores de ley*. Obtenido de http://www.sename.gov.cl/wsename/otros/observador2/obs2_53-75.pdf
- Europa, C.D. (s.f.). *Recomendación Rec (2006)19*. Recuperado el 30 de 10 de 2013
- Fundación respuesta social siglo XXI*. (s.f.). Recuperado el 30 de 10 de 2013, de http://www.respuestasocial.es/Fundacion_Siglo_XXI/PIMFA.html
- González Losada, S. & Pozo Muñoz, C. & García Rodríguez, P. (2012). *Evaluación institucional en el ámbito educativo*. Madrid: Pearson.
- González, L.E. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. En VARIOS, *El proceso de acreditación en el desarrollo de las universidades* (pág. 300). Colombia: CNDA-IESALC/UNESCO.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Maganto, M. & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familia (COFAMI)*. Madrid: Pirámide.
- Márquez, M., Rodrigo, M. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Martínez González, R. (1998). The challenge of parenting education: New demands for spanish schools. *Childhood Education. Infancy through early adolescence. International Perspectives on School-Family-Community Partnership. International Focus Issue*, 74(6), 351-354.
- Martínez González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R.A. (Coord.).(2010). *Parentalidad Positiva en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda y Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Martínez González, R. & Pérez Herrero, M. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17(1), 89-104.
- Martínez, I., García, J., Musitu, G. & Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: confirmación factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159-178.
- McDonald, B. (2008). La evaluación y el control en educación. En J. Gimeno Sacristán, & Á. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed., págs. 467-483). Madrid: Akal.
- Rey García, Á. (s.f.). Recuperado el 30 de 10 de 2013, de <http://www.uclm.es/centro/criminologia/pdf/cursoViolenciaFamiliar/13.pdf>
- Sánchez Ramos, J.M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores*. Granada: Universidad de Granada.
- Shinkfield, D.L. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- social, C. d. (2006). *Programa de intervención para padres y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stufflebeam, D. (2007). *Evaluation. Theory, Models & Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valenzuela, M., Ibarra, M., Loreto, M. & Zubarrew, G. (2012). "Familias fuertes". Taller de fortalecimiento familiar para adolescentes con educación recibida. *Rev Chil Pediatr*, 83(2), 146-153.

Fecha de entrada: 25 de Febrero de 2013

Fecha de revisión: 10 de Marzo de 2013

Fecha de aceptación: 1 de Diciembre de 2013