

VALORACION DE PROGRAMAS: FACTORES QUE INFLUYEN EN SU CREDIBILIDAD

R. Esteve; M.F. Pérez; P. Argente del Castil; M.L. Correa; M.J. Bergillos; A. Martín; J. Fernández; J. Mateo; M. M. García; P.M. Mateos; L.M. Sánchez; M.J. Muñoz; S. Trujillo y A. Videra.

Departamento de Psicología Social y de la Personalidad.
Facultad de Psicología. UNIVERSIDAD DE MALAGA.

RESUMEN

En este trabajo se conceptualiza el uso de la valoración de programas desde el marco teórico de los Modelos de Comunicación Persuasiva. Se presentan dos estudios experimentales en los que se intenta determinar la influencia de dos factores sobre la credibilidad de la valoración: las credenciales del equipo de valoración (Universidad, Ministerio y equipo del barrio) y el modelo de práctica valorativa (objetivista, centrado en el micro-conocimiento local y modelo de síntesis). Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de estos factores respecto a la credibilidad que los sujetos adscriben a la valoración.

Palabras clave: VALORACION DE PROGRAMAS; UTILIZACION; USO; CREDIBILIDAD; MODELOS DE PRACTICA VALORATIVA; CREDENCIALES DEL VALORADOR.

SUMMARY

The present research approaches Program Evaluation Use from the theoretical framework of the Persuasive Communication Models. The influence of two factors on program evaluation credibility is studied: (a) evaluator's credentials (University, Ministry, inside evaluators) and; (b) model of program evaluation practice (objectivist model, local micro-knowledge model and synthesis model). Two experiments were carried out. Our results revealed the importance of such factors in relation to program evaluation credibility.

Key words: PROGRAM EVALUATION; UTILIZATION; USE; CREDIBILITY; MODELS OF EVALUATION PRACTICE; EVALUATOR'S CREDENTIALS.

INTRODUCCION

La finalidad última de toda valoración de un programa o una política es su *uso*. Es decir, cuando se lleva a cabo una valoración, en última instancia se pretende influir sobre las acciones, sobre las decisiones y el modo de pensar de aquellos grupos y sujetos implicados en el programa (Weiss, 1975; Fernández Ballesteros, 1987; Medina Tornero, 1989). Tal y como destacan Cronbach y cols. (1981) el objetivo de la valoración de programas no es la búsqueda de leyes y explicaciones generales, sino ayudar a la mejora de un programa y de otros que tengan el mismo propósito. La valoración, pues, ha de proporcionar información para la acción.

De hecho, actualmente cuando la mayoría de los autores formulan sus propuestas respecto a cómo se debe llevar a cabo una valoración, incluyen numerosas estrategias destinadas a potenciar el uso, sobre todo mediante la participación de los potenciales usuarios en el diseño y puesta en marcha de la valoración (v.gr. Wholey, 1979, 1983; Cronbach y cols., 1981; Lawrence y Cook, 1982; Cook, Leviton y Shadish, 1985; Patton, 1986; Alkin y Patton, 1987; Ayers, 1987; Greene, 1987; Cousins y Earl, 1992). Recien-

temente, algunas investigaciones han contrastado empíricamente este supuesto, mostrando que la implicación de los usuarios en el proceso de valoración lleva a un mayor uso de sus resultados (Altschuld, Yoon y Cullen; 1993) y a potenciar su credibilidad (Brandon, Lindberg y Wang, 1993; Brandon, Newton y Harman, 1993).

Durante muchos años, en el campo de la valoración de programas proliferaron desordenadamente los *modelos* de práctica valorativa con el único aval de la experiencia y la ideología personal de los que las llevaban a cabo. De igual forma, decidirse a seguir los consejos de uno u otro modelo se reducía también a una cuestión meramente estética o ideológica. Actualmente algunos autores consideran llegado el momento de realizar un estudio científico de la misma práctica valorativa y de elaborar principios generales que guíen su quehacer, que mejoren su desarrollo metodológico e impongan un cierto orden a la Babel de modelos que han proliferado en este ámbito de estudio (Bickman, 1990; Bigelow, 1990; Cox, 1990; Smith, 1990).

Parece urgente, por tanto, la construcción de una *teoría de la práctica valorativa*, siendo el *uso de las valoraciones* uno de sus temas centrales (Cook y Shadish, 1987; Shadish y Reichardt, 1987; Cook, 1988). La *Teoría del Uso* establecería los mecanismos por los que la información valorativa influye en el mundo de la política y de la práctica. A su vez, el desarrollo de esta teoría permitiría prescribir cómo se deben diseñar las valoraciones para que produzcan información útil para el debate político o para modificar los programas (Cook, 1988).

El trabajo que presentamos a continuación intenta ser una pequeña aportación al desarrollo de esa teoría de la valoración de programas en relación al tema del uso. Concretamente proponemos, como han hecho otros autores (Braskamp, 1982; King y Thompson, 1983; Emmert, 1985; Esteve, Godoy, Ramírez y Rodríguez-Naranjo, 1993; Esteve, Godoy, Rodríguez-Naranjo y Fierro, 1993), estudiar el uso de la valoración de programas en el marco de los modelos de comunicación persuasiva, concretamente desde el "Modelo Procesual de Persuasión" (McGuire, 1969, 1985) y el "Modelo de Probabilidad de Elaboración" (Petty y Cacioppo, 1986), que complementa al anterior.

Un equipo de la Universidad de Illinois con Braskamp a la cabeza fueron los primeros en proponer la adaptación del "Modelo Procesual de Persuasión" desarrollado por McGuire (1969, 1985), para el estudio del proceso de uso de las valoraciones. Se establece el paralelismo entre ambos procesos en tanto en cuanto se considera que el objetivo primordial de las valoraciones es proporcionar información útil sobre los programas, influyendo en las opiniones y acciones de los usuarios (Braskamp, 1982; Emmert, 1985).

Este modelo comprende cinco pasos que se condicionan recíprocamente: atención, comprensión, aceptación, retención y acción. El sujeto tiene que prestar atención al mensaje para comprenderlo, y ha de comprenderlo para que tenga un impacto. La evaluación se refiere a la conclusión del mensaje y de las consecuencias anticipadas de acuerdo o desacuerdo sobre la conclusión. En la evaluación el sujeto intenta determinar la validez de la opinión expresada sopesando los argumentos ofrecidos y los contrargumentos que él mismo elabora. En la fase de aceptación, se produce o no el cambio de actitud que ha de ser duradero -retención- para traducirse en un cambio conductual - acción (McGuire, 1969, 1985).

El esquema de comunicación parte de la pregunta: "¿Quién dice qué, cómo, a quién, con qué efectos?" (McGuire, 1969, 1985). Es decir, considera que el proceso de cambio de actitud, que acabamos de describir, vendría determinado por la fuente, el contenido y la forma del mensaje, y el receptor.

En el campo de la valoración de programas sólo contamos con resultados y conocimientos fragmentarios respecto a la influencia que los diversos elementos del proceso valorativo tienen sobre el uso. La conceptualización del uso de las valoraciones en términos de comunicación persuasiva aporta unidad a la investigación sobre el fenómeno, pues permite afrontar el estudio de las interrelaciones complejas entre la fuente (valorador), el mensaje (proceso e informe valorativos), el medio (modo de presentación de los datos), el receptor (usuario) y los usos que se hacen de la información.

En este trabajo intentaremos determinar la influencia de una de las características de la *fuentes*, -las credenciales del equipo que realiza la valoración-, sobre la credibilidad que los sujetos conceden al mensaje, es decir, la credibilidad que adscriben al contenido de

un informe valorativo. También estudiaremos la influencia que tiene sobre la credibilidad un aspecto del *contenido* del mensaje: el modelo valorativo aplicado.

LA CREDIBILIDAD DE LA VALORACION

Como ya hemos señalado, de acuerdo con el "Modelo Procesual de Persuasión" (McGuire, 1969, 1985), en la fase de *evaluación* el sujeto intenta determinar la validez de la opinión expresada por la fuente. El "Modelo de Probabilidad de Elaboración" (Petty y Cacioppo, 1986), establece que la magnitud y dirección del cambio obtenido por un mensaje dado dependerá de los pensamientos elicitados en el receptor por la comunicación en la fase de *evaluación*, aumentando la persuasión en la medida en que una comunicación evoque predominantemente pensamientos favorables. Es decir, cabe predecir que cuanto más positivos sean los pensamientos de los usuarios respecto a la *credibilidad* de la evidencia proporcionada por la valoración, mayor será también su uso de los resultados.

Cuando utilizamos los términos *credibilidad de la valoración (mensaje)* nos estamos refiriendo a la percepción que el usuario tiene de la calidad de las técnicas utilizadas, del diseño, del proceso valorativo y de sus resultados, es decir, su *validez aparente*. Como ponen de relieve numerosas investigaciones, cuando los usuarios perciben que las valoraciones poseen una elevada validez aparente, el uso y el potencial de uso son mayores (Alkin, Daillak y White, 1979; Brown, Newman y Rivers, 1980; Weiss y Bucuvalas, 1981; Williams y Bank, 1984; Chelimsky, 1987; Tillema y Koster, 1990), y cuando quienes toman decisiones consideran que el procedimiento de recogida de datos es inapropiado, el uso es reducido (Daillak, 1983).

En nuestro país, Esteve, Godoy, Rodríguez-Naranjo y Fierro (1993) en una investigación en la que se contemplaba, en un modelo complejo la influencia conjunta de las características del valorador, el mensaje y el receptor y el uso de las valoraciones, la credibilidad adscrita a la valoración era un determinante significativo del uso que hacían los sujetos de la misma. En un trabajo similar, Cousins y

Leithwood (1993) también encontraron que el valor percibido del contenido de la información proporcionada por la valoración era un importante determinante del uso.

La *credibilidad de la valoración*, que como hemos visto, parece ser un importante determinante del uso de las valoraciones, será la variable dependiente de los dos experimentos que presentamos.

CREDIBILIDAD Y CARACTERÍSTICAS DEL VALORADOR

Las investigaciones realizadas en el campo de las actitudes ponen de relieve unánimemente que la persuasión es mayor cuando los sujetos perciben que una fuente es experta y digna de confianza, es decir, cuando consideran que es creíble (Insko y Schopler, 1980). Parece además que las características de la fuente influyen en las diversas fases del cambio de actitudes (Cialdini, Levy, Herman, Kozlowski y Petty, 1976; Petty y Cacioppo, 1986).

Al igual que en los estudios sobre cambio de actitudes, numerosos trabajos muestran que la credibilidad del valorador está positivamente asociada con el uso de la valoración (Alkin y cols., 1979; King y Thompson, 1983; Burry, Alkin y Ruskus, 1985; Turner, Hartman, Nielsen y Lombana, 1988; Sonnichsen, 1989; Esteve, Godoy, Rodríguez-Naranjo y Fierro, 1993).

Al mismo tiempo, estas investigaciones ponen de manifiesto que dicha credibilidad parece depender de ciertas características de la fuente (el valorador). Dawson y D'Amico (1985) encontraron que los usuarios juzgaban la credibilidad de acuerdo con la reputación del valorador; para otros la credibilidad estaba asociada con su percepción del grado en que el valorador creía en su propio trabajo (Dickman, 1981), o su capacitación técnica (King y Thompson, 1983; Cousins y Leithwood, 1993). Un factor que parece que los usuarios tienen muy en cuenta para determinar la credibilidad del valorador es el grado de conocimiento que piensan que éste tiene del programa (Alkin y cols., 1979; Burry y cols., 1985; Braskamp, Brandenburg y Ory, 1987; Sonnichsen, 1989).

La adopción por parte del valorador del role de consejero y promotor del cambio también parece estar asociada con una cre-

dibilidad y un uso mayor de las valoraciones (Goering y Wasylenki, 1993; Owen, Lambert y Stringer, 1994).

Braskamp, Brown y Newman (1978) en un experimento de simulación muestran cómo el título y el sexo del valorador tienen un efecto importante en el grado de acuerdo de los usuarios con las recomendaciones del informe. Incluso aunque los sujetos lean informes idénticos, aquéllos que creen escritos por un *investigador* los califican como significativamente más objetivos que los escritos por un *valorador* o un *especialista*. También aceptan en mayor grado las recomendaciones de informes escritos por hombres que por mujeres.

Turner y cols. (1988) realizan un estudio retrospectivo de cuatro valoraciones de programas educativos altamente utilizadas. Presentan a los encargados de tomar decisiones respecto al programa y a los valoradores del mismo una lista de 17 factores de posible influencia en el uso extraída de la literatura y les piden que señalen el grado en que cada uno de estos factores influyó en el uso de los resultados. De entre aquellos factores que aparecieron por encima de la media, tres estaban relacionados con el valorador: sus credenciales, su comprensión del programa y su interés por el mismo.

En el primer experimento que presentamos intentaremos determinar si las credenciales del equipo de valoración (fuente) influyen sobre la credibilidad que los sujetos juzgan que tiene la valoración, credibilidad que, como hemos señalado, es un determinante significativo del uso final de los resultados de las valoraciones.

CREDIBILIDAD Y MODELO VALORATIVO

Como ya hemos señalado, el *contenido del mensaje* es otro de los elementos de la comunicación que influyen sobre el cambio final de actitudes, según el "Modelo Procesual de Persuasión" (McGuire, 1969, 1985). A este respecto se ha investigado sobre todo el efecto de la naturaleza de los argumentos, centrándose numerosos estudios en el efecto de los *llamamientos al miedo* (Janis y Feshbach, 1953; Leventhal, Singer y Jones, 1965; Leventhal y Singer, 1966; Miller, 1966; Krisher, Darley y Darley, 1973; Rogers y Mewborn,

1976; Demborski, Lasater y Ramírez, 1978) y la distancia existente entre la opinión que el receptor tiene antes del mensaje y la opinión que la fuente presenta y defiende (Hovland y Pritzker, 1957; Zimbardo, 1960; Sherif y Hovland, 1961).

En el campo de la valoración de programas, entre otros aspectos del *contenido* del mensaje, existe un conjunto de investigaciones que intentan delimitar si determinados enfoques valorativos son *superiores* a otros en tanto a su capacidad para promover el uso. Así, Leviton y Boruch (1984), en un estudio retrospectivo de valoraciones de programas educativos, encuentran que las valoraciones centradas en el proceso del programa o en la implementación eran, por lo general, más útiles que aquéllas centradas exclusivamente en los efectos finales. Oman y Chitwood (1984) hallaron que los estudios sobre métodos y procedimientos tenían un nivel de aceptación mayor que los estudios que intentaban dar respuesta a cuestiones de tipo general. Asimismo, los usuarios aceptaban en mayor medida las recomendaciones de estudios valorativos que incluían datos descriptivos que las de trabajos que no presentaban datos de este tipo.

En el segundo experimento que presentamos intentamos abordar esta cuestión: ¿Adscriben los sujetos mayor credibilidad a un modelo determinado de práctica valorativa?

Antes de continuar, sólo unas palabras para justificar la orientación metodológica adoptada. De acuerdo con la clasificación de las investigaciones en torno al uso atendiendo al tipo de diseño empleado (Cousins y Leithwood, 1986; King, 1988), los trabajos que presentamos se encuadran en la categoría de *experimentos de simulación*. En este tipo de estudio se utilizan informes valorativos manipulados, trabajando en muchos casos con estudiantes universitarios (v.gr. Newman, Brown y Littman, 1979; Newman, Brown y Rivers, 1983; Newman, Brown, Rivers y Glock, 1983). Obviamente, las condiciones en las que se realizan estas investigaciones no reproducen la complejidad de los contextos de toma de decisiones en las que se desenvuelven los programas (Braskamp, 1982; Cousins y Leithwood, 1986; King, 1988; Patton, 1988). Sin embargo, tal y como señala Coursey (1989) refiriéndose a esta cuestión, el énfasis en la generalización no debe hacernos olvidar la potencia de la experimentación para extraer inferencias causales. Sobre todo debe

tenerse en cuenta que, en el marco de un programa y de una valoración reales, algunas manipulaciones son imposibles y éticamente objetables. Por tanto, no existe razón alguna para descartar la experimentación, puesto que su mayor validez interna puede servir de complemento a la validez externa de los estudios de casos y las encuestas, empleadas con mayor frecuencia en la investigación en este campo de estudio (Weiss, 1982). De hecho, los dos experimentos que presentamos se incardinan en un proyecto de investigación más amplio en el que se compaginan investigaciones realizadas en el marco de valoraciones reales (Esteve, Godoy, Rodríguez-Naranjo y Fierro, 1993) con estudios experimentales para contrastar el modelo de uso que proponemos desde las teorías de la comunicación persuasiva (Esteve, Godoy, Ramírez y Rodríguez-Naranjo, 1993).

EXPERIMENTO 1

Como ya hemos señalado, con este experimento intentamos estudiar el efecto que las credenciales del valorador tienen en la credibilidad de la valoración de un programa de intervención. De acuerdo con las investigaciones previas (Braskamp y cols., 1978; King y Thompson, 1983; Dawson y D'Amico, 1985; Cousins y Leithwood, 1993), partimos de la hipótesis de que los sujetos considerarán más creíble el informe elaborado por una fuente académica, percibida como más capacitada técnicamente, que el elaborado por una fuente institucional, que se percibirá más contaminada políticamente; o la fuente del barrio, que por su cercanía al problema se podría considerar más subjetiva.

METODO

Sujetos

Participaron 86 sujetos, todos ellos alumnos de la Escuela de Trabajo Social. Consideramos que estos individuos constituían un

grupo relevante ya que, por los estudios que estaban cursando, estaban familiarizados con la terminología y la problemática asociada a los programas de intervención comunitaria; y porque además, en el ejercicio de su futura profesión, frecuentemente tendrían que utilizar y juzgar informes valorativos. Se asignaron aleatoriamente los sujetos a cada condición experimental.

Diseño

Se redactaron tres informes de valoración ficticios cuya única diferencia era la *especificación de la fuente*, variable independiente de este estudio.

El informe comenzaba con una presentación del equipo de valoración cuyas credenciales eran diferentes según el grupo experimental. Se presentaron tres fuentes distintas: una fuente académica (Universidad), una fuente institucional (Ministerio de Asuntos Sociales) y una fuente próxima al barrio en el que se desarrollaba el programa (Comisión del Barrio). Seguidamente se presentaba una descripción del programa, idéntica para los tres grupos. Concretamente, se trataba de un programa de actuación sobre la problemática de la drogodependencia supuestamente llevado a cabo en un barrio periférico de nuestra ciudad. Por último, se describía el estudio de valoración y sus resultados, siendo este apartado también idéntico para los tres grupos.

Así pues, creamos tres condiciones experimentales, correspondientes a las tres fuentes citadas. Los informes se distribuyeron aleatoriamente entre los 86 sujetos participantes, de tal manera que 30 de ellos leyeron el informe supuestamente elaborado por el equipo de la Universidad, otros 30 el procedente de la fuente institucional y los 26 restantes, el de la Comisión del Barrio.

La *credibilidad de la valoración* era la variable dependiente de este estudio y fue evaluada mediante un cuestionario.

Procedimiento

La sesión se llevó a cabo de forma grupal en el aula donde los alumnos desarrollaban sus actividades docentes habituales. Se

estableció una distancia entre los sujetos en la que era imposible que se comunicaran entre ellos y que leyeran el informe de otro compañero.

Antes de distribuir los informes se explicó a los sujetos la naturaleza del estudio que estábamos realizando, pidiendo su colaboración para que individualmente evaluaran la credibilidad del estudio de valoración que les presentábamos.

La *credibilidad de la valoración* se evaluó mediante un cuestionario, igual para todos y que se repartió junto con los informes. Los sujetos tenían que leer el informe y, acto seguido, cumplimentar el cuestionario. La sesión tuvo una duración de una hora, retirándose los cuestionarios al final de la misma.

Instrumentos

Para evaluar la variable dependiente, *credibilidad de la valoración*, se elaboró una escala tipo Likert de 63 ítems en la que el sujeto tenía que calificar de 1 a 5 una serie de afirmaciones respecto a la valoración, según su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. La puntuación total se obtuvo mediante la suma de las puntuaciones a cada ítem.

La revisión de la literatura y los escasos ejemplos de instrumentos disponibles nos sirvieron de guía en la elaboración de los ítems con los que abordábamos los siguientes aspectos (Alkin y cols., 1979; Brown y cols., 1980; Weiss y Bucuvalas, 1981; Williams y Bank, 1984; Chelimsky, 1987; Tillema y Koster, 1990; Esteve, Godoy, Rodríguez-Naranjo y Fierro, 1993):

- (1) Adecuación metodológica de la valoración, es decir, calidad percibida del diseño (p.e. "La muestra utilizada en la valoración es representativa"), de los instrumentos ("Creo que la escala de actitudes utilizada evalúa adecuadamente lo que se pretende evaluar con ella") y del proceso valorativo (p.e. "Considero efectiva la forma de llevar a cabo esta valoración") y,
- (2) Credibilidad de los resultados: comprensividad del informe (p.e. "Creo que el informe proporciona una visión completa de los efectos del programa"), grado de acuerdo con las conclu-

siones (p.e. "Las conclusiones recogidas en el informe respecto a cuáles son los principales problemas del programa son acertadas") y recomendaciones de la valoración (p.e. "Los datos obtenidos no apoyan suficientemente las recomendaciones extraídas").

Realizamos un análisis factorial de componentes principales con extracción de un solo factor que explicaba el 51.7% de la varianza con pesos factoriales elevados en todos los casos. También se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del instrumento, siendo ésta muy satisfactoria ($\alpha = 0.94$).

RESULTADOS: EXPERIMENTO 1

El ANOVA con un solo factor de variación muestra efectos altamente significativos de la credencial del equipo valorativo sobre la credibilidad de la valoración ($F = 14.0389$, $p < .001$). Concretamente, la prueba de Scheffé (nivel de significación del 0.05) muestra que los sujetos consideraron significativamente más creíble la valoración realizada por el equipo del barrio (Media= 252.82) que la realizada por el equipo de la Universidad (Media= 216.88), o la fuente institucional (Media= 229.95). Las medias de los dos últimos grupos no se diferenciaban entre sí significativamente.

EXPERIMENTO 2

Como ya se ha señalado, con este experimento intentábamos determinar en qué medida los distintos modelos de valoración de programas (objetivista, centrados en el *micro-conocimiento local*, y de síntesis) influyen en el grado de credibilidad que el usuario concede a dicha valoración. De acuerdo con los trabajos realizados en el ámbito de la valoración (Leviton y Boruch, 1984; Oman y Chitwood, 1984) partíamos de la hipótesis de que existirían diferencias respecto a la credibilidad adscrita a las valoraciones realizadas siguiendo distintos modelos de valoración.

METODO

Sujetos

Participaron 97 sujetos, alumnos de la Escuela de Trabajo Social, que fueron asignados aleatoriamente a cada condición experimental.

Diseño

Se redactaron tres informes de valoración ficticios, idénticos en la credencial del equipo de valoración y la descripción del programa, pero que se diferenciaban en el modelo utilizado para realizar la valoración, variable independiente de este experimento. En este caso, se trataba de un programa de intervención en alteraciones graves del comportamiento infantil.

Siguiendo el esquema propuesto por Cook y Shadish (1987) y Cook (1988) distinguimos tres enfoques valorativos: objetivista, centrados en el micro-conocimiento local y modelos de síntesis.

En la descripción de los estudios valorativos ficticios quedaban reflejadas las principales características de cada uno de estos modelos de práctica valorativa. Resumidamente y siguiendo a los autores citados (Cook y Shadish, 1987; Cook, 1988):

- (a) Modelo Objetivista: Consideran que la finalidad principal de la valoración es conocer los *efectos del programa*. Es decir, a los teóricos de este enfoque, no les preocupa tanto saber por qué y cómo funciona una intervención que saber en qué medida funciona. Consideran como principal cliente a la Administración. Utilizan una metodología cuantitativa.
- (b) Modelos centrados en el Micro-Conocimiento local: Desde este punto de vista, la valoración debe centrarse en un estudio altamente particularizado del programa o proyecto, prestando atención sobre todo a variables de proceso más que a efectos finales. Los principales clientes deben ser las personas más cercanas a la administración de los servicios, es decir, los directores de proyectos locales y quienes proporcionan directa-

mente los servicios del programa a sus beneficiarios. Precorizan la importancia de mantener un contacto estrecho con los clientes de la valoración para ser más responsivos a sus necesidades cambiantes. Los sujetos implicados en el programa deben desempeñar un papel activo en la valoración. Utilizan una metodología etnográfica y ponen gran énfasis en el descubrimiento.

- (c) Modelos de Síntesis: Consideran que la finalidad principal de la valoración es someter a prueba la teoría sustantiva subyacente al programa para conseguir una comprensión completa de sus operaciones y consecuencias. Se interesan tanto por variables de proceso como de producto. Conceden gran importancia al trabajo pre-valorativo, que tendría un carácter exploratorio. Consideran que la valoración ha de contemplar los intereses de los múltiples grupos implicados en el programa y recogen el elemento participativo. Defienden la pluralidad metodológica, y prefieren métodos funcionalmente plásticos a métodos muy estructurados.

Así pues, creamos tres condiciones experimentales, correspondientes a los tres modelos de práctica valorativa citados. Los informes se distribuyeron aleatoriamente entre los 97 sujetos participantes, de tal manera que 34 de ellos leyeron el informe en el que se seguía un modelo *objetivista*; otros 33 el informe en que la valoración se había realizado supuestamente de acuerdo con un modelo centrado en el *micro-conocimiento local*; y los 30 restantes según un modelo *de síntesis*.

La *credibilidad de la valoración* era también la variable dependiente de este estudio.

Procedimiento

También en este experimento, antes de distribuir los informes, se explicó a los sujetos el estudio que estábamos realizando y pedimos su colaboración para que individualmente evaluaran la credibilidad del estudio de valoración que les presentábamos.

Al igual que en el experimento descrito anteriormente, la sesión

se llevó a cabo de forma grupal en el aula, estableciéndose una distancia espacial mínima entre los sujetos y con una duración de una hora.

Instrumentos

La *credibilidad de la valoración* se evaluó mediante el mismo cuestionario utilizado en el experimento anterior y que se le proporcionó a los sujetos junto a los informes. También en este caso el coeficiente Alfa de Cronbach mostraba una consistencia interna notable ($\alpha = 0.93$).

RESULTADOS: EXPERIMENTO 2

El ANOVA con un solo factor de variación muestra efectos significativos del modelo valorativo sobre la credibilidad que los sujetos conceden a la valoración ($F = 2.75$, $p < .05$). La prueba de Scheffé (nivel de significación del 0.05) muestra que los sujetos consideraron significativamente más creíble la valoración realizada siguiendo un modelo *de síntesis* (Media= 104.46) que la llevada a cabo según un modelo *centrado en el micro-conocimiento local* (Media= 96.58), no habiendo diferencias significativas en credibilidad entre el modelo objetivista (Media= 101.73) y la media de los otros dos grupos.

DISCUSION

Tal y como muestran los resultados del Experimento 1, y de acuerdo con otros trabajos previos (Braskamp y cols., 1978; Turner y cols., 1988), las credenciales del equipo que realiza el estudio es un determinante importante de la credibilidad que los sujetos otorgan a la valoración. Sin embargo, contrariamente a nuestra hipótesis, los sujetos concedieron mayor credibilidad al informe supuestamente elaborado por el equipo del barrio respecto a los elabo-

rados por la fuente institucional y la fuente académica. En contraste con nuestras predicciones y los resultados de otros autores (King y Thompson, 1983; Cousins y Leithwood, 1993), parece que los sujetos han valorado más la proximidad al problema, que la supuesta capacitación técnica de la fuente académica. Tal vez han considerado que el "equipo del barrio" tenía un mayor *conocimiento del programa*, factor éste que, según los resultados de numerosos trabajos (Alkin y cols., 1979; Burry y cols., 1985; Braskamp y cols., 1987; Sonnichsen, 1989), parece estar positivamente asociado a la credibilidad del valorador.

Como señalábamos al comienzo de este trabajo, como medio para potenciar el uso, numerosos autores recomiendan la participación de las audiencias del programa en el diseño y puesta en marcha de la valoración (v.gr. Wholey, 1979, 1983; Cronbach y cols., 1981; Lawrence y Cook, 1982; Cook y cols., 1985; Patton, 1986; Alkin y Patton, 1987; Ayers, 1987; Greene, 1987; Cousins y Earl, 1992). Los resultados del Experimento 1 también parecen apoyar esta estrategia pues los usuarios juzgan como más creíbles aquellas valoraciones llevadas a cabo por equipos en los que se incluye al personal y a los beneficiarios del programa.

El uso de valoradores externos o internos es una de las polémicas omnipresentes en el ámbito de la valoración de programas (v.gr. Wildavsky, 1978; Bocioletti y Kaplan, 1986; Cummings y cols., 1988; Sonnichsen, 1988). Los detractores del valorador interno siempre han aducido en contra su ausencia de objetividad; sin embargo, nuestros resultados parecen mostrar que, aparte de la objetividad, a la hora de juzgar la credibilidad de las valoraciones, hay otros valores en alza, como por ejemplo, su cercanía al programa.

En los modelos denominados *de síntesis* viene a plasmarse la *sabiduría* de varias décadas de ejercicio de la valoración, recogiendo los elementos de los otros enfoques que la práctica ha mostrado que son más valiosos (Cook, 1988). También, de acuerdo con los resultados del Experimento 2, es el modelo que los sujetos juzgaron como más creíble, sobre todo en comparación con el estudio llevado a cabo según un modelo centrado en el *micro-conocimiento local*.

La amplitud de perspectivas, referida tanto a los objetivos como a la metodología podría decirse que es la característica más so-

bresaliente de los modelos de *síntesis*. Frente a las estrechas miras del modelo objetivista y del modelo centrado en el micro-conocimiento local, los principales representantes de los modelos de síntesis defienden que se seleccionen objetivos y metodología teniendo en cuenta la naturaleza del problema valorativo concreto (Cronbach y cols., 1981; Rossi y Freeman, 1989). Tal vez sea esta mayor flexibilidad la que ha llevado a los sujetos a juzgar el estudio valorativo llevado a cabo según un modelo de *síntesis* como el más creíble; no obstante, este extremo requiere una investigación más profunda.

Finalmente destacar que el énfasis que se otorga a la *credibilidad*, es decir, al concepto de calidad de los usuarios, no ha de llevarnos a olvidar las exigencias de *rigor* tal y como éste es definido por la comunidad científica. El valorador, bajo ningún concepto puede renunciar al rigor científico y así lo dejan bien claro las "Normas para la Valoración de Programas, Proyectos y Materiales Educativos" y "Las Normas para la Valoración de Programas de la Sociedad de Investigación Valorativa". Sin embargo, el valorador, al mismo tiempo que elabora un producto con la máxima calidad científica posible, debe compaginar este imperativo con el punto de vista de los usuarios si desea potenciar el uso de su trabajo.

A la luz de los resultados de ambos experimentos podemos concluir que de nuevo, la conceptualización del uso de las valoraciones dentro del marco de las teorías del cambio de actitud ha resultado útil para dirigir nuestra indagación, comprender el fenómeno e integrar los resultados de numerosos estudios atóricos realizados en el campo de la valoración de programas. Al mismo tiempo, esta línea de trabajo está permitiendo fundamentar en la investigación empírica algunas prescripciones de los modelos valorativos, hasta ahora apoyadas únicamente en la experiencia personal, contribuyendo así al desarrollo de una *Teoría de la Práctica Valorativa*.

BIBLIOGRAFIA

- Alkin, M.C., Daillak, R. y White, P. (1979). *Using Evaluations. Does Evaluation Make a Difference?* Beverly Hills, Sage Publications.
- Alkin, M.C. y Patton, M.Q. (1987). Working Both Sides of the Street. En

- J. Nowakowski (Ed.), *The Client Perspective on Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Altschuld, J.W., Yoon, J.S. y Cullen, C. (1993). The Utilization of Needs Assessment Results, *Evaluation and Program Planning*, **16**, 279-285.
- Ayers, T.D. (1987). Stakeholders as Partners in Evaluation: A Stakeholder-Collaborative Approach, *Evaluation and Program Planning*, **10**, 263-271.
- Bickman, L. (1990). The Two Worlds of Evaluation, *Evaluation and Program Planning*, **13**, 421-422.
- Bigelow, D.A. (1990). Characteristics of Successful Academic Evaluation: A Response to Gary Cox's "On Demise of Academic Evaluation", *Evaluation and Program Planning*, **13**, 423-424.
- Bocialetti, G. y Klapan, R.E. (1986). "Self-Study" for Human Services Agencies: Managing a Three-Sided Relationship, *Evaluation and Program Planning*, **9**, 1-11.
- Brandon, P.R., Lindberg, M.A. y Wang, Z. (1993). Involving Program Beneficiaries in the Early Stages of Evaluation: Issues of Consequential Validity and Influence, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **15**, 420-428.
- Brandon, P.R., Newton, B.J. y Harman, J.W. (1993). Enhancing Validity Through Beneficiaries' Equitable Involvement in Identifying and Prioritizing Homeless Children's Educational Problems, *Evaluation and Program Planning*, **16**, 287-293.
- Braskamp, L.A. (1982). A Definition of Use, *Studies in Educational Evaluation*, **8**, 169-174.
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C. y ORY, J.C. (1987). Lessons About Clients' Expectations. En J. Nowakowski (Ed.), *The Client Perspective on Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass.
- Braskamp, L.A., Brown, R.D. y Newman, D.L. (1978). The Credibility of a Local Educational Program Evaluation Report: Author, Source, and Client Audience Characteristics, *American Educational Research Journal*, **15**, 441-450.
- Brown, R.D., Newman, D.L. y Rivers, L.S. (1980). Perceived Need for Evaluation and Data Usage as Influences on an Evaluation's Impact, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **2**, 67-72.
- Burry, J., Alkin, M.C. y Ruskus, J. (1985). Organizing Evaluations for Use as a Management Tool, *Studies in Educational Evaluation*, **11**, 131-157.
- Chelimsky, E. (1987). What have we Learned about the Politics of Program Evaluation? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **9**, 199-213.
- Cialdini, R., Levy, A., Herriman, P., Kozlowsky, L. y Petty, R. (1976). Elastic Shifts

- in Opinion: Determinants of Direction and Durability, *Journal of Personality and Social Psychology*, **34**, 633-672.
- Cook, T.D. (1988). Theories of Program Evaluation: A Short History, *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, **4**, 3-31.
- Cook, T.D., Leviton, L.C. y Shadish, W.R. (1985). Program Evaluation. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The Handbook of social Psychology*, Nueva York, Random House.
- Cook, T.D. y Shadish, W.R. (1987). Program Evaluation. The Worldly Science. En W.R. Shadish y C.S. Reichardt (Eds.), *Evaluation Studies. Review Annual*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Coursey, D. H. (1989). Using Experiments in Knowledge Utilization Research, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, **10**, 224-238.
- Cousins, J.B. y Earl, L.M. (1992). The Case for Participatory Evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **16**, 397-418.
- Cousins, J.B. y Leithwood, K.A. (1986). Current Empirical Research on Evaluation Utilization, *Review of Educational Research*, **56**, 331-364.
- Cousins, J.B. y Leithwood, K.A. (1993). Enhancing Knowledge Utilization as a Strategy for School Improvement, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, **14**, 305-333.
- Cox, G.B. (1990). On Demise of Academic Evaluation, *Evaluation and Program Planning*, **13**, 415-419.
- Cronbach, J.L., Robinson Ambron, S., Dornbusch, S.M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D.C., Walker, D.F. y Weiner, S.S. (1981). *Toward Reform of Program Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cummings, O.W., Nowakowski, J.R., Schwandt, TH.A., Eichelberger, R.T., Kleist, K.C., Larson, C.L. y Knott, T.D. (1988). Business Perspectives on Internal/ External Evaluation. En J. A. McLaughlin, L.J. Weber, R.W. Covert y R.B. Ingle (Eds.), *Evaluation Utilization*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Daillak, R.H. (1983). Evaluators in an Urban School District: Organizational Constraints upon Evaluation Influence, *Studies in Educational Evaluation*, **9**, 33-46.
- Dawson, F.A. y D'Amico, J.J. (1985). Involving Program Staff in Evaluation Studies: A Strategy for Increasing Information Use and Enriching the Data Base, *Evaluation Review*, **9**, 173-188.
- Demborski, T.M., Lasater, T.M. y Ramirez, A. (1978). Communicator Similarity, Fear Arousing Communications and Compliance with Health Care Recommendations, *Journal of Applied Psychology*, **8**, 254-269.
- Dickman, F.B. (1981). Work Activities, Settings, Methodologies and Perceptions: Correlates of Evaluative Research Utilization, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, **2**, 375-387.

- Emmert, M.A. (1985). Ordinary Knowledge and Policy Science, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 7, 97-112.
- Esteve, R., Godoy, A., Ramírez, C. y Rodríguez-Naranjo, C. (1993). Valoración de Programas: El Concepto de Uso, *Análisis y Modificación de Conducta*, 19, 43-65.
- Esteve, R., Godoy, A., Rodríguez-Naranjo, C. y Fierro, A. (1993). Program Evaluation: An Empirical Study, *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 77-93.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). Ciencia, Ideología y Política en Evaluación de Programas, *Revista de Psicología Social*, 0, 159-181.
- Goering, P.N. y Wasylenki D.A. (1993). Promoting the Utilization of Outcome Study Results by Assuming Multiple Roles within an Organization, *Evaluation and Program Planning*, 16, 329-334.
- Greene, J.C. (1987). Stakeholder Participation in Evaluation Design: Is It Worth The Effort? *Evaluation and Program Planning*, 10, 379-394.
- Hovland, C.I. y Pritzker, H.A. (1957). Extend of Opinion Change as a Function of Amount of Change Advocated, *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 257-261.
- Insko, C.A. y Schopler, J. (1980). *Psicología Social Experimental*, Mexico, Trillas.
- Janis, I.L. y Feshbach, S. (1953). Effects of Fear-Arousing Communications, *Journal of Abnormal Psychology*, 48, 78-92.
- King, J.A. (1988). Research on Evaluation Use and its Implications for Evaluation Research and Practice, *Studies in Educational Evaluation*, 14, 285-299.
- King, J.A. y Thompson, B. (1983). Research on School Use of Program Evaluation: A Literature Review and Research Agenda, *Studies in Educational Evaluation*, 9, 5-21.
- Krisner, H.P., Darley, S.A. y Darley, J.M. (1973). Fear-Provoking Recommendations, Intentions to Take Preventive Actions and Actual Preventive Actions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 301-308.
- Lawrence, J.E.S. y Cook, T.D. (1982). Designing Useful Evaluations: The Stakeholder Survey, *Evaluation and Program Planning*, 5, 327-336.
- Leventhal, H. y Singer, R.P. (1966). Affect Arousal and Positioning of Recommendations in Persuasive Communications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 137-146.
- Leventhal, H., Singer, R.P. y Jones, S. (1965). Effects of Fear and Specificity of Recommendations upon Attitudes and Behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 20-29.
- Leviton, L.C. y Boruch, R.F. (1984). Contributions of Evaluation to Education

- Programs and Policy. En R.F. Conner, D.G. Altman y C. Jackson (Eds.), *Evaluation Studies. Review Annual*, Beverly Hills, Sage Publications.
- McGuire, W.J.** (1969). The Nature of Attitudes and Attitude Change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, Reading, Addison-Wesley.
- McGuire, W.J.** (1985). The Nature of Attitudes and Attitude Change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, Nueva York, Random House.
- Medina Tornero, M.E.** (1989). Evaluación de Programas. En A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Comps.), *Psicología Comunitaria*, Madrid, Visor.
- Miller G.R.** (1966). Some Recent Research on Fear-Arousing Message Appeals, *Speech Monographs*, **33**, 377-391.
- Newman, D.L.; Brown, R.D. y Littman, M.I.** (1979). Evaluator, Report, and Audicience Characteristics which Influence the Impact of Evaluation Reports: Does who says what to whom make a Difference? *CEDR Quarterly*, **12**, 14-18.
- Newman, D.L.; Brown, R.D. y Rivers, L.S.** (1983). Locus of Control and Evaluation Use: Does sense of Control Affect Information Needs and Decision Making? *Studies in Educational Evaluation*, **9**, 77-88.
- Newman, D.L.; Brown, R.D.; Rivers, L.S. y Glock, R.F.** (1983). School Boards' and Administrators' Use of Evaluation Information: Influencing Factors, *Evaluation Review*, **7**, 110-125.
- Oman, R.C. y Chitwood, S.R.** (1984). Management Evaluation Studies. Factors Affecting the Acceptance of Recommendations, *Evaluation Review*, **8**, 283-305.
- Owen, J.M., Lambert, F. C. y Stringer, W. N.** (1994). Acquiring Knowledge of Implementation and Change, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, **15**, 273-284.
- Patton, M.Q.** (1986). *Utilization-Focused Evaluation*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Patton, M.Q.** (1988). Six Honest Serving Men for Evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, **14**, 301-330.
- Petty, R.E. y Cacioppo, J.T.** (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Orlando, Academic Press.
- Rogers, R.W. y Mewborn, C.R.** (1976). Fear Appeals and Attitude Change Effects of a Threat's Noxiousness, Probability of Ocurrence, and Efficacy of Coping Response, *Journal of Personality and Social Psychology*, **34**, 54-61.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.F.** (1989). *Evaluation. A Systematic Approach*, Beverly Hills, Sage Publications.

- Shadish, W.R. y Reichardt, C.S. (1987). The Intellectual Foundations of Social Program Evaluation. The Development of Evaluation Theory. En W.R. Shadish y C.S. Reichardt (Eds.), *Evaluation Studies. Review Annual*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Sherif, M. y Hovland, C.I. (1961). *Social Judgment: Assimilation and Contrast Effects in Communication and Attitude Change*, New Haven, Yale University Press.
- Smith, N.L. (1990). The Roles of Evaluation in Academic Settings, *Evaluation and Program Planning*, 13, 425-427.
- Sonnichsen, R.C. (1988). Advocacy Evaluation: A Model for Internal Evaluation Offices, *Evaluation and Program Planning*, 11, 141-148.
- Sonnichsen, R.C. (1989). Methodology: A Bridge or Barrier Between Evaluators and Managers? *Evaluation and Program Planning*, 12, 287-290.
- Tillema, H. y Koster, D. (1990). Impact of Educational Support Programs in Schools, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 12, 43-52.
- Turner, S.D., Hartman, J., Nielsen, L.A. y Lombana, J. (1988). Fostering Utilization Through Multiple Data Gathering Methods, *Studies in Educational Evaluation*, 14, 113-133.
- Weiss, C.H. (1975). *Investigación Evaluativa. Métodos para Determinar la Eficiencia de los Programas de Acción*, México, Trillas.
- Weiss, C.H. (1982). Measuring the Use of Evaluation. En E.R. House (Ed.), *Evaluation Studies. Review Annual*, 7, 137-145.
- Weiss, C.H. y Bucovalas, M.J. (1981). Truth Tests and Utility Tests. Decision-Makers' Frames of Reference for Social Science Research. En H.E. Freeman y N.A. Solomon (Eds.), *Evaluation Studies. Review Annual*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Wholey, J.S. (1979). *Evaluation: Promise and Performance*, Washington, Urban Institute.
- Wholey, J.S. (1983). *Evaluation and Effective Public Management*, Boston, Little Brown.
- Wildavsky, A. (1978). The Self-Evaluating Organization. En T.D. Cook, M.L. Del Rosario, K.M. Hennigan, M.M. Mark y W.M.K. Trochim (Eds.), *Evaluation Studies. Review Annual*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Williams, R.C. y Bank, A. (1984). Assessing Instructional Information Systems in Two Districts: The Search for Impact. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6, 267-282.
- Zimbaro, P.G. (1960). Involvement and Communication Discrepancy as Determinants of Opinion Conformity, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 86-94.