

LA PEDAGOGÍA SOCIAL BASADA SOBRE LAS EVIDENCIAS Y LA CRISIS DEL ESTADO DEL BIENESTAR: LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS

March Cerdá, Martí

marti.march@uib.es

Orte Socias, Carmen

ortesocias@gmail.com

*Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universitat de les Illes Balears*

1. Introducción

El objetivo de esta comunicación no es el de analizar la crisis del Estado del Bienestar Social en su dimensión global, sino, fundamentalmente, el de llevar a cabo dicho análisis desde la perspectiva metodológica de la evaluación, de la investigación de los diferentes programas y políticas socioeducativas. Se trata de fundamentar la institucionalización de la Pedagogía Social desde las evidencias; efectivamente la Pedagogía Social necesita para ser creíble, para ser eficaz, para ser rigurosa, de evidencias. Y estas evidencias sólo se pueden obtener a través de investigaciones y evaluaciones sobre las causas, los procesos y los efectos de las intervenciones socioeducativas. Con este propósito ha surgido el enfoque de la Práctica Basada en la Evidencia, como una herramienta dirigida a lograr que los programas, tratamientos e intervenciones que se apliquen en la práctica profesional rutinaria sean aquéllos que estén basados en las mejores evidencias o pruebas científicas

Ello implica, en cualquier caso, plantear, por una parte, la dimensión política de la evaluación y de la investigación – y por tanto de la Pedagogía Social- y, por otra parte, el papel de la misma en el contexto de la mencionada crisis de los sistemas de protección social, contribuyendo a la racionalidad en la toma de decisiones en el momento de replantear la política a seguir y los programas y recursos a poner en marcha, a reconvertir o a dejar de realizar. Por tanto, la Pedagogía Social debe ser considerada y planteada como una disciplina que tiene una dimensión política, que debe tener una dimensión política, tanto desde la perspectiva de las evidencias, de los resultados y de las reflexiones, como desde la perspectiva de la influencia que los Pedagogos Sociales –académicos y profesionales- deben tener en la toma de decisiones en relación a las políticas y a los programas socioeducativos.

La Pedagogía Social, en tanto que disciplina de reflexión y de intervención, debe iniciar una nueva etapa en su proceso de consolidación y de institucionalización científica, universitaria, profesional y social. Partiendo de la idea, tal como la plantea J. A. Caride (2005), de la Pedagogía Social como construcción histórica, es evidente que lo mejor de esta disciplina socioeducativa está todavía por llegar. La definitiva consolidación de la Pedagogía Social en España necesita, para que la racionalización de las políticas y de los programas socioeducativos se lleve a cabo de forma rigurosa, de la realización de estudios e investigaciones evaluativas socioeducativas. De lo contrario, de no llevar a cabo decisiones sobre evidencias, podemos avanzar, tal como se está desarrollando en estos momentos, en un proceso irracional de desinstitucionalización de los programas y servicios educativos, en el que los criterios políticos e ideológicos sectarios, se

impongan sobre la opción política de las evidencias, la evaluación y la investigación. Este es uno de los retos a los que la Pedagogía Social debe dar respuesta. Pero no sólo eso, sino que además todo ello sería negativo desde la perspectiva de la credibilidad profesional, de la eficacia de los programas socioeducativos y también de la Pedagogía Social, si la esta disciplina socioeducativa no da este salto desde la fundamentación.

2. La crisis del Estado del Bienestar y la evaluación de los servicios sociales y educativos como opción política, metodológica y profesional.

La ausencia en nuestro país de una cultura de la evaluación que analice, de una forma sistemática, rigurosa, responsable y útil, los diferentes sistemas o productos sociales del Estado Social y de Derecho del cual nos hemos dotado, no es un hecho casual; la ausencia de esta cultura evaluativa refleja el resultado de una opción, de un planteamiento y de una política que ha abdicado de la evaluación en tanto que proceso de conocimiento de una realidad, de una intervención que se ha llevado a cabo, tanto desde la administración, como desde la misma sociedad civil.

Y aunque el evaluar conlleva múltiples implicaciones de diverso signo y dimensión, resulta evidente la necesidad de descartar los enfoques y las concepciones tecnocráticas, neutrales, asépticas y avalorativas que tiene la evaluación. Y ello, según Silverio Barriga (1990: 267-280):

1. Porque la acción humana se contextualiza dentro de un proyecto concreto con objetivos intencionales determinados.
2. Porque, de forma directa o indirecta, se participa en la puesta en práctica del proyecto.
3. Porque la evaluación -que es una intervención- puede modificar el contexto de la intervención, y puede producir consecuencias directas e indirectas.
4. Porque de los datos proporcionados por los técnicos se pueden hacer usos contradictorios en todos los sentidos y en todas las perspectivas.

La implantación de una evaluación que tuviera en cuenta estas características supondría la opción por un modelo evaluativo concreto y específico; un modelo que se opondría a un enfoque evaluativo de carácter tecnocrático, burocrático, productivista y cerrado. Por tanto la dimensión política de la evaluación tiene, inicialmente, dos niveles: en primer lugar se plantea la posibilidad de implantar una cultura de la evaluación para los diferentes subsistemas sociales -educación, servicios sociales, sanidad, cultura, trabajo, etc.-, aunque la cuestión fundamental es si realmente interesa la implementación de una cultura de la evaluación. Y si interesa para que y para quien; y si no interesa, ¿cuáles son las razones de esta negación? Pero, en segundo lugar se trata -una vez resuelta la primera cuestión- de elegir el modelo evaluativo a aplicar para conocer no sólo la calidad de los diferentes servicios, sino también el desarrollo justo, igualitario, no discriminatorio y democrático de los diferentes subsistemas sociales. Pero a estos dos niveles y dimensiones políticas de la evaluación, hay que añadirle la forma de implementación de los diferentes modelos evaluativos, así como la utilización que de los diferentes resultados se puede realizar para tomar las decisiones adecuadas a los objetivos y a las intenciones propuestas. Así, en este contexto, las evaluaciones pueden producir los cambios necesarios de acuerdo con los resultados obtenidos; es decir una reconversión. Sin embargo esta reconversión tiene dos posibles modalidades: por una parte una reconversión "salvaje" de los servicios sociales, tal como se está dando, en

general, en estos momentos; y por otra parte una reconversión "racional" de los servicios sociales.

Esta reconversión racional deberá tener como elemento metodológico fundamental la implantación de la evaluación; efectivamente la evaluación debe ser el instrumento básico para que los servicios sociales encuentren su acomodo a la nueva situación. Se trata, en cualquier caso, de consolidar una nueva etapa en la que es importante evaluar los resultados obtenidos, los procesos de implantación llevados a cabo, las metodologías de intervención y de gestión, el análisis de los costos-beneficios, etc., con el fin de adaptar los recursos existentes a las nuevas demandas y necesidades, con el fin de optimizar los servicios y los programas existentes, etcétera.

A pesar del desarrollo profesional que ha habido en los últimos años, hay que poner de manifiesto que es necesario conocer, de forma sistemática, lo que se está llevando a cabo, los proyectos de intervención socioeducativa existentes en los diversos ámbitos, los resultados obtenidos, las diversas evaluaciones realizadas en los diversos niveles con el fin de conocer los impactos de los proyectos existentes. Efectivamente el amplio campo de la Pedagogía Social, en sus diversos ámbitos de actuación, necesita de reflexiones realizadas por los profesionales de la educación social. La necesidad de reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace o sobre los resultados obtenidos resulta esencial si queremos una disciplina socioeducativa potente y que sea capaz de combinar la teoría y la práctica. Así pues, lo que es evidente es que la Pedagogía Social necesita, en definitiva, de un desarrollo claro de la evaluación socioeducativa, que se fundamente en un proceso de planificación adecuada a las demandas y necesidades sociales y educativas.

3. La investigación en Pedagogía Social: la necesidad de su desarrollo

Un análisis de la realidad investigacional en las distintas universidades españolas en relación al amplio campo de la Pedagogía Social pone de manifiesto, de forma general, una serie de hechos: a) la debilidad institucional de los diversos grupos de investigación de carácter socioeducativo; b) la necesidad de posibilitar la continuidad de estos grupos de investigación; c) la necesaria potenciación de los grupos interuniversitarios de investigación tanto a nivel nacional como a nivel internacional, etc. No se trata, en cualquier caso, de no reconocer lo que se está trabajando desde la perspectiva investigacional, sino de manifestar todo lo que falta por desarrollar en un campo en el que se necesita trabajar más y mejor. Desde esta misma perspectiva de la investigación es evidente que, desde la Pedagogía Social, se debe trabajar a nivel metodológico desde una óptica, siguiendo a Denzin, de la triangulación metodológica, que sea capaz de integrar tanto las metodologías de carácter cuantitativo como las metodologías de carácter cualitativo a todos los niveles; se trata, en este sentido, de posibilitar que el enfoque metodológico de la Pedagogía Social, no sólo sea plural y holístico, sino también que destierre la percepción o el dogma, anclado en algunos sectores de esta disciplina, de que sólo se deben utilizar las metodologías cualitativas. Un planteamiento erróneo que de aplicarse impediría a la Pedagogía Social su consolidación.

Ya hace unos cuantos años, el sociólogo de la educación Bill Williamson, en una ponencia presentada al primer Simposium Internacional de Sociología de la Educación, celebrado en Madrid el año 1981, se hacía, de forma más o menos ingenua, la siguiente pregunta: ¿Para qué sirve el conocimiento que se obtiene de la investigación en

sociología de la educación o en cualquier otra disciplina pedagógica?, o si se prefiere, ¿Para quién se realizan los trabajos de investigación educativa?, ¿cuál es la finalidad de la investigación educativa?

Así, de acuerdo con lo planteado y partiendo de la Pedagogía Social, nos podemos formular las siguientes preguntas: ¿Quién selecciona los problemas objeto de la investigación en el ámbito de esta disciplina?, ¿Cómo se seleccionan? ¿Con qué objetivos? ¿Para quien? Las respuestas a estas preguntas no son fáciles: ¿los investigadores?, ¿los políticos?, ¿los colegios profesionales?, ¿las entidades privadas?, ¿los organismos públicos internacionales, nacionales o regionales? ... Efectivamente si analizamos el desarrollo investigacional de la Pedagogía Social hay que tener en cuenta una serie de elementos de reflexión: ¿por qué se ha desarrollado de forma más importante la temática de la inadaptación social que otras que no se refieren a cuestiones de exclusión social?, ¿por qué la cuestión escolar ha tenido un desarrollo poco sustancial en esta disciplina?, ¿por qué los estudios de evaluación en la educación social son poco consistentes?, ¿por qué los resultados de la investigación en educación social han tenido poca relevancia en la definición de las políticas sobre los diversos campos de dicha disciplina?, ¿por qué los estudios sobre la evaluación en educación social han sido poco desarrollados?, ¿por qué los estudios sobre los menores en proceso de inadaptación social son más frecuentes que los estudios sobre la educación de las personas mayores?...

Además, es necesario plantearse si la investigación educativa que llevan a cabo los investigadores universitarios está más en relación con necesidades académicas y personales que en relación a necesidades sociales, profesionales y culturales. En este contexto es necesario hacer una referencia específica a la existencia de una dicotomía, de una dualidad entre los intereses de los investigadores, de los académicos, y los intereses, las necesidades de la sociedad desde la perspectiva de la educación social. Efectivamente se trata de una cuestión delicada que alguna vez hay que plantear, y a la que es necesario dar una respuesta si queremos que ambos intereses coincidan para el desarrollo de la Pedagogía Social. Pero ésta no es la única dicotomía en la investigación en educación social; me refiero a la dicotomía, a la dualidad existente entre la investigación socioeducativa básica y la investigación socioeducativa aplicada. Sin embargo, también, hay que referirse a la dicotomía, la dualidad existente entre la investigación en educación social y la intervención socioeducativa. Efectivamente resulta evidente que uno de los elementos básicos de la Pedagogía Social es, sin duda alguna, su doble componente en relación a la investigación y a la acción; es una disciplina para conocer y para actuar; y este doble objetivo es fundamental que se tenga en cuenta en el momento de llevar a cabo cualquier tipo de proyecto de investigación.

4. La intervención socioeducativa basada en la evidencia científica

Así pues, el progreso de la Pedagogía Social sólo puede llevarse a cabo a partir de los planteamientos anteriormente desarrollados: 1) Es necesario el desarrollo de la investigación socioeducativa desde el rigor, la pluralidad, la diversidad y la triangulación metodológica, desde la metodología cuantitativa, desde la metodología cualitativa fundamentada, etc. 2) Es necesario el desarrollo e la evaluación socioeducativa en sus diversos niveles y desde planteamientos conceptuales distintos.. Por tanto el desarrollo final de la Pedagogía Social sólo tiene sentido si se realiza, no sólo a partir de una concepción teórica bien fundamentada, sino también desde un

planteamiento metodológico riguroso. La época de la especulación, de la reflexión sin datos, del esencialismo pedagógico ya no tiene sentido. Y no sólo desde un enfoque de la eficacia, sino desde un planteamiento de cambio social, de cambio socioeducativo.

Desde esta perspectiva, tal como hemos planteado en la Introducción, reivindicamos la idea que las intervenciones socioeducativas deben estar basadas sobre las evidencias científicas- Y para nosotros éste debe ser hilo conductor sobre el que la Pedagogía Social se debe construir y reconstruir. Ésta debe ser la hoja de ruta que los retos sociales y educativos plantean y a los que la ciencia de la educación social debe dar respuestas eficaces a nivel individual y a nivel comunitario. Así, tal como plantean Julio Sánchez-Meca, Fulgencio Marín-Martínez y José Antonio López-López (2011, 95):

“ La práctica profesional debería estar basada en las mayores evidencias científicas. Esta premisa fundamental debería aplicarse a cualquier ámbito profesional y, como tal, al campo de la intervención psicosocial. Los profesionales de este campo deberían decidir qué programa, tratamiento o intervención aplicar en función de las evidencias alcanzadas en estudios evaluativos empíricos debidamente diseñados e implementados. Además, las políticas sociales, educativas y sanitarias deberían también decidirse tomando en consideración la evidencia científica acumulada cómo mejor tratar o prevenir los problemas sociosanitarios. Con este propósito ha surgido el enfoque de la *Práctica basada en la Evidencia*, como una herramienta dirigida a lograr que los programas tratamientos e intervenciones que se apliquen en la práctica profesional rutinaria sean aquéllos que estén basados en los mejores evidencias o pruebas científicas.”

Estos autores, en este contexto planteado, consideran que los profesionales de la intervención psicosocial deberían tener de los conocimientos adecuados para aplicar el Enfoque de la Intervención Psicosocial basada en la Evidencia. Un enfoque que debe tener revisiones sistemáticas de los estudios empíricos que deben ofrecer una panorámica sobre los programas más eficaces para resolver o prevenir un problema psicosocial o socioeducativo. En este contexto la realización de esta revisión sistemática debe llevarse a cabo a través de un meta-análisis sobre la problemática a resolver en cuestión.

¿Cuáles son las fases de este meta-análisis? Antes de plantear las fases de la que costa un meta-análisis en el marco de la Intervención socioeducativa o psicosocial basada en la Evidencia, hay que tener en cuenta que la Pedagogía Social, tanto en su vertiente investigacional como en su vertiente evaluativa, adolece, tal como se ha puesto de manifiesto de forma anteriormente, de estudios evaluativos y de investigación socioeducativos, sólidos, aunque sea con resultados contradictorios o diversos. Y ello dificulta la realización de este meta-análisis; por tanto, la Pedagogía Social tiene el reto de dar respuesta a ello, para que la intervención socioeducativa sobre la evidencia, tenga posibilidades de desarrollo.

Con todo, y de acuerdo con los autores mencionados, hay que poner de manifiesto que las fases de esta posible y necesario meta-análisis son las siguientes: 1. La formulación del problema; 2. La búsqueda de estudios. 3. La codificación de los estudios; 4. Cálculo del tamaño del efecto; 5. Análisis estadístico e interpretación; 6. Publicación. Se trata,

pues, de una serie de fases de carácter metodológico pero que necesitan para su eficacia de la existencia de estudios investigacionales y evaluativos. Por tanto el necesario meta-análisis necesita del desarrollo de la Pedagogía Social tanto en la realización de investigaciones socioeducativas sólidas, como de la existencia de evaluaciones sobre los programas de intervención socioeducativas. En todo caso el meta-análisis es un buena opción para la eficacia de las intervenciones socioeducativas en todas sus dimensiones. Los autores Julio Sánchez-Meca, Fulgencio Marín-Martínez y José Antonio López-López (2011,105) dicen lo siguiente al respecto de esta cuestión:

“ No cabe duda de que los meta-análisis sobre la eficacia de intervenciones en el ámbito psicosocial están aportando una información de gran utilidad para su puesta en práctica por los profesionales que tienen que tomar decisiones día a día acerca de cómo intervenir o tratar los problemas sociales, educativos y psicológicos que forman parte de su quehacer cotidiano.”

En esta misma perspectiva, el trabajo investigacional del Grupo de Investigación y Formación Educativo y Social (GIFES) del departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB se enmarca dentro del contexto fundamentado en los programas eficaces. Así la pregunta sobre la eficacia del trabajo preventivo, medido en términos de cambio consistente en un conjunto de factores relevantes, responde a una preocupación de los técnicos y de los políticos de la mayoría de los programas preventivos. En las investigaciones del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES-UIB) sobre la aplicación del Programa de Competencia Familiar (Kumpfer, 1998) para población española, esa ha sido una de nuestras preocupaciones.

¿Cuál es la fundamentación de este Programa de Competencia Familiar? La acumulación, desde hace ya algunas décadas, de investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos (por ejemplo, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray y Coy, 1997; Lila, Musitu y Buelga, 2001; Musitu y García, 2004; Lila y Gracia, 2005) parece no dejar lugar a dudas acerca de algunas de las consecuencias de esta relación: los padres con adecuadas competencias parentales, los padres afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan opciones de disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas. Está considerado un programa modelo en la clasificación hecha por el Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida.

En sus orígenes, el concepto de trabajo socioeducativo se aplicaba como una etiqueta

genérica que identificaba la intervención como doblemente enfocada y poco más. Con el tiempo, las intervenciones socioeducativas se han desarrollado como un enfoque mucho más sofisticado, incluyendo planteamientos sistémicos y relacionales, en un nivel no clínico. En el marco del trabajo socioeducativo, y como consecuencia del planteamiento sistémico y relacional, se han desarrollado las intervenciones socioeducativas con la familia. Las metodologías aplicadas, influidas inicialmente por planteamientos cognitivo-conductuales y sistémicos, han permitido un importante avance en los modelos de trabajo basados en la evidencia empírica. En ese contexto se desarrolla el enfoque de competencia familiar, como un enfoque no directamente clínico, centrado en el conjunto de la familia y desarrollado mediante programas escritos, entre los cuales destaca el Strengthening Family Program (SFP), Programa de Competencia Familiar (PCF) en España estructurado de acuerdo a los criterios para los programas de intervención más eficaces.

Las aplicaciones realizadas por GIFES se han centrado en programas de prevención de drogas, en especial los del Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores. El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

- Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Diseño longitudinal: 2011-2013, actualmente en proceso. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se han tomado datos de las familias que finalizaron en 2009; en 2012 se toman datos de las familias que finalizaron en 2010; en 2013 se tomarán datos de las familias que finalizaron en 2011 las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación realizada por GIFES (Orte y GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza, Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en el PCF se ha utilizado un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados.

En cualquier caso es evidente que la Pedagogía Social debe, si quiere ser competitiva, eficaz, creíble, rigurosa y fundamentada, continuar por esta línea de las evidencias y de la eficacia. Lo contrario es seguir con un modelo de Pedagogía esencialista, teoricista y alejada de los problemas socioeducativos.

Referencias Bibliográficas

Barriga, S. (1990) Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*. Vol. 5, 2/3. Pp. 267-280

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* (41), 1-103.

Caride, J. A. (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona. Gedisa.

Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: the strengthening families program. En R.S. Ashery, E.B. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.). *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions* (NIDA Research Monograph No. 177. NIH Publication No. 99-4135) Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Kochanska, G., Murray, K., y Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. *Child Development* (68), 173-186.

Kumpfer, K.L., y Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society* , 3/4 (Fa11)

Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P., y Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual* (Prevention Services to Children of Substanceabusing Parents). Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

Lila, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2001). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología* (32), 301-319

Lila, M., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema* 48(17), 107-111.

Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, (16), 288-293.

Orte, C., y GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto* (53), 14-17.

Orte, C., y GIFES. (2005b). Una investigación educativa sobre un programa de competencia familiar. En M. March, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (págs. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

Orte, C.; Touza, C.; Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 4, 95 – 103.

Sánchez-Meca, Julio, Marín-Martínez, Fulgencio y López-López, José Antonio (2011) Meta-análisis e Intervención Psicosocial basada en la Evidencia. *Psychosocial Intervention*. Vol. 20. Nº 1. 2011. Pp 95-107