

DOC

Colección Documentos
Serie Documentos Técnicos

DOC



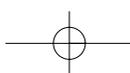
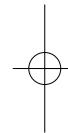
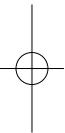
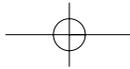
La evaluación de los programas intergeneracionales

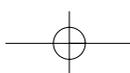
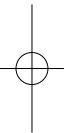
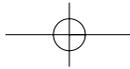
Dirección: Mariano Sánchez Martínez

La evaluación de los programas intergeneracionales



3





La evaluación de los programas intergeneracionales

Dirección: Mariano Sánchez Martínez

Colección Documentos
Serie Documentos Técnicos

N.º 21003

Catálogo General de Publicaciones Oficiales
<http://www.060.es>

El Instituto de Mayores y Servicios Sociales
no comparte necesariamente las opiniones y juicios
expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades
derivadas de la autoría de los trabajos que publica.

DISEÑO DE LA COLECCIÓN:

Onoff Imagen y Comunicación

Primera edición, 2007

© Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)

EDITA:

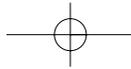
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad
Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)
Avda. de la Ilustración, s/n. c/v. Ginzo de Limia, 58 - 28029 Madrid
Tel. 91 363 89 35 - Fax 91 363 88 80
E-mail: publicaciones.imserso@mtas.es
<http://www.seg-social.es/imserso/documentacion/pubcat>

NIPO: 216-07-021-9

ISBN13: 978-84-8446-093-0

D.L.: M-15.904-2007

IMPRIME: ARTEGRAF, S.A.



DISEÑO INVESTIGACIÓN:
IMSERSO

ESTE DOCUMENTO HA SIDO REALIZADO POR:

DIRECCIÓN:
Mariano Sánchez Martínez

ILUSTRACIONES:

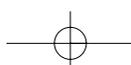
FOTOGRAFÍAS:

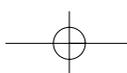
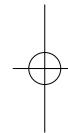
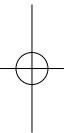
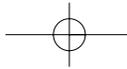
COLABORACIÓN:

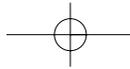
DISEÑO DE LA COLECCIÓN Y MAQUETACIÓN:
Onoff Imagen y Comunicación



Institut Universitari d'Estudis Europeus
Equipo Acceplan
Universitat Autònoma de Barcelona
Edificio E1
08193 Bellaterra (Barcelona)
Tel.: 93.581.32.87
pr.acceplan.iuee@uab.es

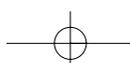


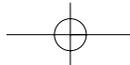




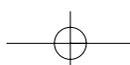
ÍNDICE

Presentación	9
Capítulo 1. Componentes de un Programa Intergeneracional (PI)	11
Referencias	17
Capítulo 2. ¿Qué quiere decir evaluar un programa intergeneracional?	19
Referencias	28
Capítulo 3. Del para qué al qué evaluar: la construcción del diseño en la evaluación de los PIs	31
Introducción	33
1. Precisiones introductorias. La necesidad y justificación del diseño de la evaluación en un PI	33
2. Pasos previos a la construcción del diseño de un PI	35
3. ¿Para qué evaluar? La fundamentación del diseño (I)	36
4. ¿Qué evaluar? La fundamentación del diseño (II)	38
5. ¿Dónde obtener la información? ¿Cuándo y cómo evaluar? La fundamentación del diseño (III)	40
6. A modo de reflexión última	43
Referencias	44
Capítulo 4. Introducción a algunos métodos y técnicas útiles para evaluar programas intergeneracionales	49
1. Metodología cualitativa	51
2. Metodología cuantitativa	58
3. La metodología experimental	63
Referencias	64
APÉNDICE. Programas informáticos para análisis de datos	65
Capítulo 5. Análisis e interpretación de los datos, elaboración del informe y difusión de resultados. Aplicación a la evaluación de programas intergeneracionales ..	67
1. Análisis e interpretación de los datos	70
2. Elaboración del informe y difusión de resultados. El informe de investigación. El después de la investigación y la comunicación de los resultados	77
Referencias	79
ANEXO 1	80
ANEXO 2	81





Capítulo 6. La entrevista como técnica de obtención de información en los programas intergeneracionales	83
Introducción. Las posibilidades de la entrevista en los Programas y en las Prácticas Intergeneracionales ...	85
1. Algunas modalidades de entrevista	86
2. El proceso de la entrevista en los Pls: planificación, realización y registro	88
3. Cómo utilizar informaciones/datos obtenidos de los implicados en los Programas Intergeneracionales ..	93
4. A modo de reflexiones últimas	97
Referencias	98
Capítulo 7. La evaluación de los programas intergeneracionales de mejora de la comunidad	101
1. Introducción	103
2. La evaluación del cambio en las personas	104
3. Evaluación del cambio en la comunidad	109
4. Una orientación participativa de la evaluación	111
5. Consideraciones relacionadas con la evaluación de las características del entorno físico	113
6. El uso de métodos diversos	114
7. Para finalizar	116
Referencias	116
Capítulo 8. Prácticas efectivas en la evaluación de los programas intergeneracionales. Seis ejemplos internacionales	119
Referencias	131
Capítulo 9. ¿Cómo sabes que la práctica intergeneracional funciona? Guía para iniciarse en la evaluación de la práctica intergeneracional	133
Antecedentes y objetivos	135
El uso de la guía	135
¿Para quién es esta guía?	135
¿A qué clase de proyectos de PI nos referimos?	136
¿Qué es evaluación?	136
El proceso de evaluación	137
Pensando la evaluación de la PI: cosas a recordar	138
¿Por qué la evaluación es importante para las organizaciones de PI y para el personal de los proyectos de PI?	139
¿Qué estamos evaluando?	140
¿Quién quiere la evaluación? ¡Todos!	141
¿Quién hace la evaluación?	142
Algunas consideraciones éticas	142
Conclusiones. A modo de resumen	142
Referencias	143
ANEXO 1. Cómo comenzar (basado en Wolf, 1999)	144
ANEXO 2. Glosario: Dimensiones, ideas y términos de evaluación intergeneracionales	145
ANEXO 3. Lecturas, recursos, centros y páginas web para saber más	146



PRESENTACIÓN

El libro que el lector tiene en sus manos tiene, sobre todo, dos características singulares. La primera es que se trata de una publicación pionera: nunca hasta ahora se había editado en español un trabajo monográfico sobre la evaluación de los programas intergeneracionales. La segunda es que constituye una prueba de que el esfuerzo de formación especializada que realiza el IMSERSO no finaliza, por así decirlo, el último día de clase. Este libro no podría haber visto la luz si no fuese por la decisión del IMSERSO de organizar, en septiembre de 2006, un curso con el mismo título que tiene ahora esta obra. Los docentes del curso elaboraron en su momento unos materiales de formación inéditos y exclusivos para la ocasión; ahora, unos meses después, esos materiales, adaptados y ampliados con nuevas reflexiones, se publican para poder llegar a una audiencia más numerosa. Porque, sin duda, el interés en torno a la intergeneracionalidad no hace más que crecer.

Si echamos la vista atrás buscando explicaciones a ese creciente interés en el horizonte aparece, como hito fundamental, la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento 2002. El Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, aprobado entonces, incluyó una cuestión dedicada específicamente a la solidaridad intergeneracional. El comienzo de cada uno de los dos párrafos de los que consta esa cuestión aclaró con rotundidad la importancia del tema:

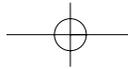
"42. La solidaridad entre las generaciones a todos los niveles –las familias, las comunidades y las naciones– es fundamental para el logro de una sociedad para todas las edades."

"43. A nivel de la familia y la comunidad, los vínculos intergeneracionales pueden ser valiosos para todos."

El Plan de Acción concluyó que todos los sectores de la sociedad, incluidos los Gobiernos, debíamos procurar fortalecer los lazos entre las generaciones. Sin duda alguna, el eco de estas reflexiones ha servido de acicate para que actores públicos y privados nos preguntemos por lo que estamos haciendo para apoyar una solidaridad intergeneracional que en el pasado, y sobre todo dentro del sistema familiar, ha resultado natural, pero que vemos cómo, poco a poco, se está erosionando.

El movimiento a favor de impulsar las actividades, los proyectos y los programas intergeneracionales comenzó a gestarse a mediados de la década de 1960 en Norteamérica. Entonces existía una preocupación en torno a lo que ya se denominó como *conflicto entre las generaciones*, una de cuyas muestras era, por un lado, el aumento de los estereotipos negativos y de la distancia hacia las personas mayores; además, por el otro lado del ciclo vital, el número de niños y jóvenes necesitados de atención, cuidados, apoyo, educación y otros recursos, aumentaba inexorablemente. Los pioneros del campo intergeneracional se pusieron manos a la obra: la organización de proyectos que permitiesen encuentros mutuamente enriquecedores entre las distintas generaciones sería una manera, pensaron, de detener un proceso que amenazaba seriamente la convivencia y la cohesión social.

Más de tres décadas después, y con la importante aportación del Plan de Acción citado más arriba, ese esfuerzo inicial, lejos de detenerse se ha reforzado y ampliado. En el ámbito europeo, la constitución en 1999 del Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (ICIP) supuso un punto de inflexión. Esta organización consiguió reunir las experiencias de un lado y otro del Atlántico para hacerlas más eficientes y asequibles a nivel mundial.



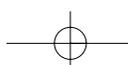
En el caso de España, el IMSERSO ha intentado en los últimos años hacer su aportación a ese esfuerzo. El Aula de Formación Especializada que ha animado a los autores a escribir este libro fue el que, en junio de 2005, convocó en Madrid la Jornada técnica *Los programas intergeneracionales en España. Análisis de situación y potencial de desarrollo*, a la que acudieron más de cien personas. Este evento fue la primera acción, en el periodo reciente, de una serie en la que cabe destacar la creación de la Red Intergeneracional, la formación de especialistas en intervención intergeneracional, la creación de una base de datos sobre programas intergeneracionales, la financiación de investigaciones sobre la situación actual de estos programas en nuestro país y la organización del curso de evaluación al que antes nos referimos. La suma de acciones concretas como éstas y otras similares se han visto culminadas mediante la adopción, por parte del IMSERSO, del tema de las relaciones intergeneracionales como una de sus líneas de actuación de cara a la promoción del envejecimiento activo de las personas mayores.

A estas alturas podemos afirmar que el despertar del campo intergeneracional (la suma de las políticas, las teorías, las investigaciones y las prácticas intergeneracionales) en España es una realidad imparable. ¿Con qué consecuencias? Aún es muy pronto para empezar a ver resultados. Sin embargo, libros como éste ayudarán a hacer algo que sí parece indispensable: evaluar el impacto que los muchos proyectos y programas intergeneracionales en marcha están consiguiendo. Sólo si contamos con evidencias bien fundamentadas de los beneficios que aportan a niños, jóvenes, adultos y mayores, ya se trate de personas dependientes o no, estas prácticas conseguirán ganarse el respeto, la confianza y el reconocimiento que merecen.

La organización norteamericana *Generations Together*, el mayor interlocutor del sector intergeneracional en EE.UU., adoptó hace unos años el lema "*Los programas intergeneracionales no son sólo algo bonito, sino algo necesario*". En palabras de la investigadora británica Gillian Granville, autora del primer informe británico sobre la práctica intergeneracional, "*con demasiada frecuencia la actividad intergeneracional se ha considerado 'una cosa buena', que le hace a uno sentirse bien, pero no se ha prestado atención o no se ha desarrollado lo suficiente el potencial del intercambio intergeneracional de cara a resolver problemas serios y complicados*" (Granville, 2002, 24) ¹. Una mejor atención a la dependencia, al envejecimiento activo y a las necesidades reales de las personas mayores, y de todas las edades, nos hace pensar que un libro como éste no sólo es interesante o *bonito* sino necesario. Esperamos que este libro contribuya a paliar la insuficiencia de la que habla esta investigadora.

DIRECCIÓN GENERAL DEL IMSERSO

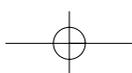
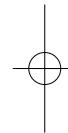
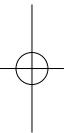
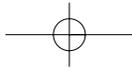
¹ Granville, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.



Capítulo 1

COMPONENTES DE UN PROGRAMA INTERGENERACIONAL (PI)

Mariano Sánchez Martínez y Pilar Díaz Conde
Universidad de Granada



Existen muchas definiciones acuñadas de Programa Intergeneracional (PI). Y nosotros no vamos a tratar de aportar aquí una que pretenda ser definitiva. Nos parece suficiente, al comienzo de un libro como éste, aclarar cuáles son los elementos habitualmente considerados imprescindibles en uno de estos programas. Desde nuestro punto de vista, los elementos mínimos son tres:

- **Organización, duración y fines:** Al tratarse de un programa, estamos hablando de acciones que están organizadas en el tiempo y que tratan de alcanzar unos fines concretos (es decir, se trata de acciones intencionadas); por lo general, un programa intergeneracional incluye diversas actividades (unas intergeneracionales y otras no), pero una actividad (e incluso varias) por sí sola no es suficiente para que exista un programa;
- **Participantes de varias generaciones:** El adjetivo *intergeneracional* alude a que quienes participan en el programa son personas de distintas generaciones; lo más común es que el término generación, en la práctica, se utilice para hablar de edad (niños, jóvenes, adultos, personas mayores,...) o de posición en la familia (nietos, hijos, padres, abuelos,...). Se ha discutido acerca de si los participantes en estos programas debían ser o no personas pertenecientes a generaciones contiguas (por ejemplo, hijos-padres o adultos-mayores), o si se debería exigir como criterio de eficacia que no formasen parte de una misma familia. Sin embargo, en ninguno de los dos casos se han alcanzado conclusiones definitivas. Si bien la tradición de los PIs se ha centrado en programas cuyos participantes no tienen relación familiar y pertenecen a generaciones distantes (no contiguas) en el ciclo vital, nada impide que podamos seguir hablando de PIs aun si no se dan estas dos últimas condiciones;
- **Intercambio continuado:** Cualquier programa intergeneracional persigue unos fines positivos, beneficiosos, tanto para los participantes como para otras personas de su entorno (personal, familiar, comunitario,...). Y el elemento base para lograr esos fines son las relaciones entre los participantes; una estrategia típica de estos programas es propiciar que esas relaciones se construyan en torno a un intercambio continuado de recursos entre los participantes. Este proceso de intercambio ayuda a crear un marco que permite ir más allá de la dependencia para llegar a la interdependencia: cada participante siente que necesita de los otros y que, a su vez, es necesitado por ellos. La apuesta es conseguir relaciones que sean recíprocas, y que superen el esquema del mero servicio unívoco ("yo hago algo por ti porque lo necesitas y sin que tú hagas nada por mí"). Ahora bien, si lo que se produce es un servicio mutuo ("yo hago esto por ti y tú haces eso otro por mí"), entonces sí podemos empezar a hablar de intercambio y, por ende, de programa intergeneracional.

Estos tres elementos se incluyen en la definición de programa intergeneracional adoptada por el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales, una entidad no lucrativa dedicada al fomento de los PIs: *Los programas intergeneracionales son medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales.*

Dicho esto, podemos, y debemos, afinar un poco más la reflexión y lo hacemos pasando a hablar de los componentes de los programas intergeneracionales que mejor funcionan. Por ejemplo, Newman (1998) habla de ocho elementos típicos en los PIs más exitosos:

- 1) **Comunidad:** Cualquier programa intergeneracional se ejecuta en el contexto de una o varias comunidades a las que pertenecen los participantes en el programa; por tanto, hay que actuar en consecuencia conectando el programa con la realidad, los recursos, los miembros y las auténticas necesidades de esas comunidades que, lejos de ser meras espectadoras del programa, están presentes en él a través de personas y organizaciones. En los casos en los que un PI funciona bien, la comunidad no es simplemente una especie de decorado de fondo, un marco de actuación, sino parte constitutiva del PI.
- 2) **Institucionalización:** El programa tiene que estar conectado con instituciones y organizaciones que aseguren su mantenimiento más allá de los individuos concretos, lo que permitirá fijar y lograr objetivos y evaluaciones a medio y largo plazo. Si al hablar de comunidad se aludía al entorno, al contexto constitutivo del programa, con institucionalización nos referimos a la importancia de asegurar una sostenibilidad del programa encauzándolo y conectándolo con los procesos que lo conviertan en un recurso estable. Por ejemplo, un programa intergeneracional que trate de mejorar la inclusión social mediante el intercambio entre niños inmigrantes y personas mayores oriundas del lugar tendrá un componente comunitario si cuenta en el mismo con las asociaciones de inmigrantes de la zona; este mismo programa quedará institucionalizado si la red de centros escolares locales lo adopta como una actividad propia en sus planes de trabajo anuales.

- 3) **Gestión:** Todo programa necesita de una adecuada gestión y coordinación de recursos, tanto materiales como humanos, sin la cual la ejecución del mismo sería inviable; cuando, más arriba, hablábamos de **organización, duración y fines**, estaba implícita la necesidad de gestionar que aquí se hace ahora explícita.
- 4) **Evaluación:** Es cierto que existen programas intergeneracionales que no se evalúan (de hecho, una de las razones de ser del presente libro es precisamente disminuir el número de estos programas), pero es más cierto aún que sin evaluación, por pequeña y asistemática que sea, es imposible conseguir una mejora sostenible del programa. De lo que hablamos aquí es de proveerse, desde el principio, de una estrategia y de instrumentos adecuados para la evaluación del programa según los fines que persiga esa evaluación.
- 5) **Participantes:** Se refiere a los niños, jóvenes, adultos y/o personas mayores que protagonizan el programa, sea desde dentro del mismo o desde fuera, como personas en quienes el programa repercute de alguna manera (en este segundo caso, es fundamental prestar atención al papel que a menudo juegan las generaciones intermedias como facilitadoras y/o posibilitadoras del PI: como ejemplo, baste con recordar que son los padres quienes autorizan o no la participación de sus hijos menores de edad en un programa). Este componente era el segundo de los tres que propusimos al principio del Capítulo (**participantes de varias generaciones**).
- 6) **Trabajo en red:** El hecho de contar con participantes de distintas generaciones nos obligará, con toda probabilidad, a conectar grupos, entidades, actividades, espacios, etc., que no tienen relación entre sí o que sólo entran en contacto esporádicamente. Esto significa que deberemos construir redes, o bien aprovechar las que ya estén en marcha, e introducir en ellas la perspectiva intergeneracional de modo que la edad, tener cualquier edad, no sea óbice para participar sino todo lo contrario. Por ejemplo, un PI puede servir de nexo entre un centro escolar, un centro de día y una asociación juvenil de un mismo barrio: la interconexión entre estas tres entidades de modo que exista un flujo de recursos entre ellas es lo que hará posible hablar de trabajo en red.
- 7) **Financiación:** A pesar de contar en muchos casos con personal voluntario, siempre hay que considerar el coste de todas las actividades y recursos necesarios; sin una adecuada y realista previsión financiera, la buena voluntad puede verse abocada al fracaso. Se pueden hacer actividades intergeneracionales sin financiación alguna pero es difícil pensar en que esas actividades se conviertan en programas no esporádicos y durables en el tiempo.
- 8) **Personal:** Además de los participantes, el programa puede necesitar implicar a profesionales de muy distinto tipo (maestros de un colegio, terapeutas de un Centro de Mayores, psicólogos de una Residencia,...); a veces, parte de este personal debe costearse, incluso con cargo al programa.

Como vemos, la profesora Sally Newman concibe los componentes de un PI sin referencia explícita ni a las características particulares de las relaciones ni a los valores implícitos en los mismos. En este sentido, una perspectiva complementaria es la ofrecida por Bressler, Henkin y Adler (2005) al concretar los cinco elementos esenciales siguientes en los programas intergeneracionales "que son más efectivos a la hora de alcanzar sus fines y más satisfactorios para los participantes" (p. 20):

- 1) **Roles:** Todos los participantes en el programa deben tener un papel asignado, una posición y una tarea que les resulte comprensible y significativa.
- 2) **Relaciones:** Los PIs van más allá de la organización de un servicio; tratan de que sus participantes desarrollen relaciones personales y sentimientos positivos (afecto, apoyo, confianza, compañía,...).
- 3) **Reciprocidad:** Todos los participantes han de tener la experiencia de *dar a* y de *recibir de* personas que no pertenecen a su grupo de edad.
- 4) **Reconocimiento** continuo de lo que cada persona participante aporta al programa. La experiencia demuestra que este reconocimiento es una magnífica fuente de motivación para los participantes en el PI.
- 5) **Capacidad de respuesta a necesidades de la comunidad:** Los programas que se centran en la satisfacción de necesidades reales y claramente identificadas tienen una mayor probabilidad de ser sostenibles y, por tanto, de tener un impacto de más calado.

Una tercera propuesta acerca de cuáles son los componentes claves de los PIs que funcionan mejor fue la ofrecida por Granville (2002) en su revisión de la práctica intergeneracional en Gran Bretaña. Esta investigadora, tras

haber identificado y analizado más de 60 programas intergeneracionales distintos, concretó en nueve dichos componentes:

- 1) **Buena gestión y planificación**, de acuerdo con las prácticas habituales de los programas comunitarios en general, y con una clara delimitación de las razones para establecer el programa en cuestión y delimitación de sus fines.
- 2) **Una buena colaboración entre entidades**: Dado que, por su naturaleza, los programas intergeneracionales son intersectoriales (en ellos se dan cita grupos de personas tradicionalmente considerados como *colectivos* dentro de un cierto sector: niños, jóvenes, mayores,...), esta colaboración es esencial si se quiere alcanzar una de las metas genéricas de cualquier PI: que todas las generaciones participantes se beneficien del programa (si no es así lo que tenemos delante más que un PI es un programa singular de voluntariado).
- 3) **Presencia de paladines**, es decir, de personas que saben defender con entusiasmo y compromiso la valía de los PIs y que, con su trabajo, motivan e ilusionan a otras personas para que se impliquen en el programa.
- 4) **Desarrollo de la capacidad de la comunidad**: Los mejores PIs logran aumentar la competencia, la confianza y el estatus de personas de distintas generaciones dentro de sus comunidades; esto trae consigo que esas comunidades estén más cohesionadas y sean más capaces de enfrentarse con éxito a la mejora de sus problemas y a la potenciación de su desarrollo.
- 5) **Promoción de la inclusión social**: Una intergeneracionalidad bien gestionada y vivida, al promover los encuentros y el conocimiento de las personas, puede ser un instrumento para paliar la discriminación, los prejuicios y el aislamiento.
- 6) **Beneficios para los participantes**, para todos ellos y no sólo para algunos; el objetivo último de un PI no es que las personas y entidades colaboren (aunque una buena colaboración es necesaria, como se decía en el componente 2), sino que, fruto de esa colaboración, se produzcan mejoras, cambios positivos para los implicados.
- 7) **Preparación de los participantes**: La orientación y la formación previas y, de ser posible, primero por separado, de quienes van a participar en un PI se han decantado como condiciones indudables para el éxito del programa. El día en que niños, jóvenes, mayores... se encuentran por primera vez para comenzar a trabajar juntos deben saber en qué se han implicado y deben estar preparados para tener una experiencia positiva, placentera, motivadora.
- 8) **Asegurarse de que el PI no acaba reforzando los estereotipos negativos**: Está claro que reunir a personas de distintas generaciones no basta para que de ese encuentro surjan resultados positivos. No. Es más, Granville constató en su estudio que a menudo los PIs acaban produciendo un impacto negativo al reforzar e incluso profundizar (en lugar de solventar) los conflictos que abordan. La intergeneracionalidad no puede ser un juego (¡Vamos a reunir a jóvenes y mayores a ver lo que pasa!) precisamente por lo que en ella está en juego: la solidaridad, la colaboración y la confianza mutua entre las personas, base imprescindible para lograr comunidades más humanas y más cohesionadas;
- 9) **Evaluación adecuada**: Es habitual que el trabajo intergeneracional se base en conclusiones anecdóticas y alusivas a algún aspecto específico del programa y no al impacto general del mismo. Donde existe una evaluación bien fundamentada y sistemática del PI sus logros son mejores.

Por último, vamos a presentar la propuesta que, desde Australia, realizaron los autores de un trabajo de revisión de los PIs en ese país (Feldman *et al.*, 2002). El estudio de 13 programas intergeneracionales previamente seleccionados les llevó a concluir que los factores más habituales en los PIs exitosos, ordenados de mayor a menor relevancia, eran los siete siguientes:

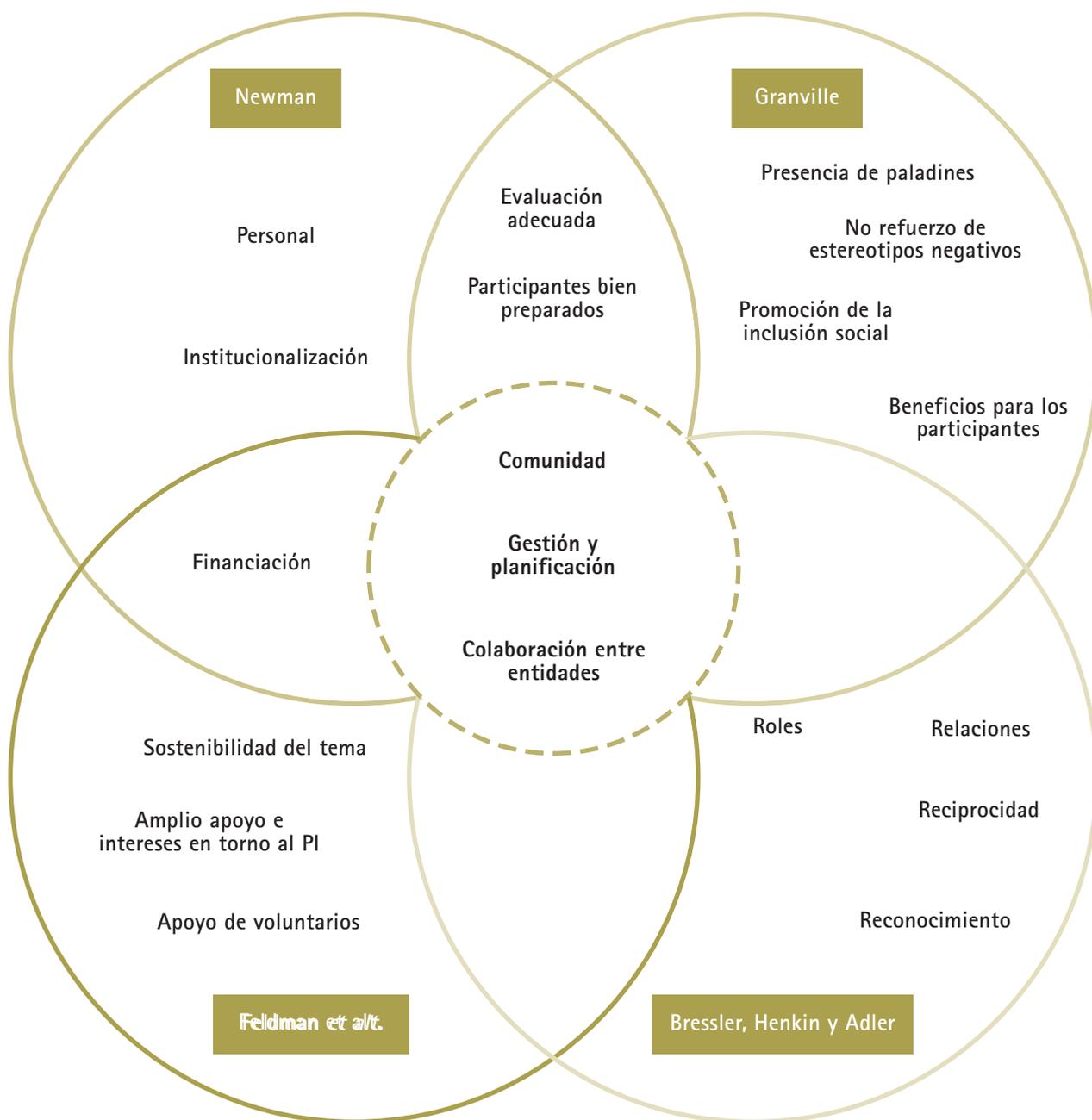
- 1) **Sostenibilidad del tema abordado** por el PI: Si centramos el trabajo intergeneracional en un área/cuestión/necesidad cuyas características requieran una actuación a largo plazo y, además, se trata de un trabajo financiable y que cuenta con el apoyo de las personas afectadas, que lo demandan, las posibilidades de éxito de nuestro PI serán considerablemente mayores.
- 2) **Amplio apoyo e intereses** en torno al PI: Los programas que mejor funcionan son los que saben conectar con las auténticas necesidades de las comunidades, atienden a los intereses de organizaciones y administraciones dedicadas a poner en marcha servicios para las distintas generaciones y consiguen el apoyo de financiadores locales y medios de comunicación.

- 3) **Implicación comunitaria** a la hora de lanzar, ejecutar y mantener el PI.
- 4) **Planificación.**
- 5) **Apoyo de voluntarios** en las tareas a realizar dentro del PI.
- 6) **Financiación.**
- 7) **Colaboración** de la entidad promotora del PI con otras entidades.

Vamos a reunir ahora en un gráfico los cuatro listados expuestos hasta el momento de modo que podamos concluir, con un golpe de vista, qué coincidencias existen entre los componentes propuestos a la hora de valorar las claves para el mejor funcionamiento de un PI:

GRÁFICO 1

Componentes de los PIs que mejor funcionan



Fuente: Elaboración propia.

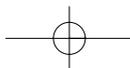
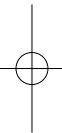
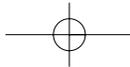
Contar con la **comunidad** (con su participación, implicación, desarrollo y la atención a sus necesidades reales), llevar a cabo una **buena planificación y gestión** del PI y potenciar la **colaboración entre entidades** (trabajo en red) son los componentes de mayor coincidencia en los cuatro análisis utilizados. La **financiación**, una **adecuada eva-**

luación y la atención a los participantes y a su preparación aparecen en dos de los cuatro listados (por ello, en el Gráfico 1 los hemos situado en las intersecciones de sus respectivas circunferencias).

Si hemos hecho este repaso de componentes no ha sido para que el lector/a los tome tal cual o construya su propia lista. No creemos que el objetivo sea confeccionar una u otra lista. Por encima de esto, lo que nos interesa transmitir es la importancia de reflexionar acerca de la práctica que vamos a emprender cuando pensamos en diseñar y ejecutar un programa intergeneracional. Puede que existan elementos que nosotros no hemos citado y que sean igualmente relevantes; el auténtico valor de nuestro repaso es que se ha basado en aportaciones de personas que llevan muchos años dedicadas al trabajo intergeneracional. Ahora bien, de lo que no cabe duda es de que los Pls no se pueden improvisar; hablemos de los componentes de los que hablemos, hay que detenerse a pensar en detalle lo que pretendemos conseguir poniendo en marcha un PI. Y, con frecuencia, tendremos que concluir que la estrategia intergeneracional no es la más adecuada para la necesidad en cuestión. Los listados de componentes son más o menos fáciles de encontrar, lo que es verdaderamente complicado es saber valorar la idoneidad de un PI en cada caso y esto sólo se consigue con formación y experiencia.

REFERENCIAS

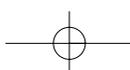
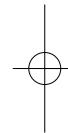
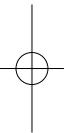
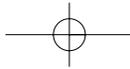
- BRESSLER, J.; HENKIN, N., y ADLER, M. (2005). *Connecting Generations, Strengthening Communities. A Toolkit for Intergenerational Program Planners*. Philadelphia, PA: Center for Intergenerational Learning.
- FELDMAN, S., et al. (2002). *Building Intergenerational Capacity. A National Study of Intergenerational Programmes*. Melbourne: Alma Unit for Research on Ageing, Victoria University.
- GRANVILLE, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- NEWMAN, S. (1998). Intergenerational programs: Program Management Components. *Generations Together X Annual Intergenerational Training Institute*. Pittsburgh, PA: Generations Together.



Capítulo 2

¿QUÉ QUIERE DECIR EVALUAR UN PROGRAMA INTERGENERACIONAL?

Mariano Sánchez Martínez y Pilar Díaz Conde
Universidad de Granada



“Por lo menos existen dos problemas fundamentales asociados al estado de la investigación y la evaluación en el campo [intergeneracional]. El primer problema es simplemente que no existe suficiente investigación ni evaluación en ningún área de los programas intergeneracionales, y necesitamos que haya más, aunque se trate de evaluaciones a pequeña escala, pero que de manera diligente y sistemática recojan el desarrollo del programa, la intervención y la información sobre los resultados” (Kuehne, 2005, 10).

El presente libro está dedicado específicamente a la evaluación de los PIs. Nosotros consideramos que evaluar es condición *sine qua non* para poder hablar de un buen programa intergeneracional. Sin embargo, ya hemos visto en el apartado anterior que la evaluación no siempre se cita como un factor fundamental de los PIs que mejor funcionan. Nuestro punto de vista es que siempre que se realiza uno de estos programas existe evaluación de algún tipo, aunque no sea sistemática ni expresa. Y éste es el reto y la invitación que planteamos en el libro: dedicar un tiempo a pensar la evaluación de modo que se convierta en una tarea intencionada y sistematizada, en uno más de los procesos a llevar a cabo en el marco de nuestro PI.

La pregunta acerca de lo que significa evaluar un programa no es nueva ni mucho menos. Mucha gente se la ha planteado antes y algunas de estas personas incluso han hecho públicas sus respuestas. Veamos algunas de ellas como forma de comenzar a elaborar la nuestra.

Saéz y Nieto (1995, 142), hablando de proyectos y programas en general, conceptualizan del modo siguiente la evaluación:

“Proceso sistemático y explícito, un esfuerzo organizado y deliberado para recoger información válida a efectos de describir y emitir juicios de valor fundados sobre un fenómeno.”

Ya tenemos aquí algunos elementos de los que comenzar a aprender. Evaluar un PI quiere decir *llevar a cabo un proceso*, es decir, realizar una tarea que dura un cierto periodo de tiempo y que, como veremos más adelante, tiene unas fases; además, evaluar un PI significa *emprender un esfuerzo sistemático*, es decir, ordenado, organizado y, hasta cierto punto, controlado; en tercer lugar, evaluar un PI significa *enfrentarse a un tarea explícita*, deliberada, intencionada, o sea que la evaluación de un programa intergeneracional no es algo que se aparezca delante de nosotros sino algo que debemos buscar, perseguir. La evaluación no es una mera opinión expresada *a posteriori* acerca del programa; para eso no sería necesario un libro como éste: opinar sabemos todos, evaluar no; la opinión no tiene por qué ser sistemática ni argumentada, la evaluación sí (como vamos a comentar a continuación). Evaluar un PI significa *recoger información válida*: no toda la información del programa nos sirve para su evaluación. Por último, la esencia de la evaluación, su meta: *valorar con fundamentos* el programa. Evaluar y valorar son dos verbos ligados estrechamente: la evaluación que sólo describe (“el PI fue así, en el PI sucedió esto,...”) no es evaluación; hay que llegar a la valoración (“el PI consiguió esto, el PI funcionó, el PI no mereció la pena, el PI es mejorable,...”). Y, además, debe tratarse de una valoración *fundamentada*, argumentada, de modo que sus conclusiones se puedan explicar y entender, y quienes no han realizado la evaluación puedan, a su vez, valorarla con fundamento, es decir, que puedan evaluar la evaluación.

John Owen (2006), investigador del Centro de Evaluación de Programas de la Universidad de Melbourne, recoge la propuesta de Fournier a la hora de proponer cuál es la lógica, la base de todo proceso de evaluación, con independencia de lo que se trate de evaluar, y que nosotros adaptamos a su vez al caso de los PIs. Evaluar un programa (intergeneracional) quiere decir...

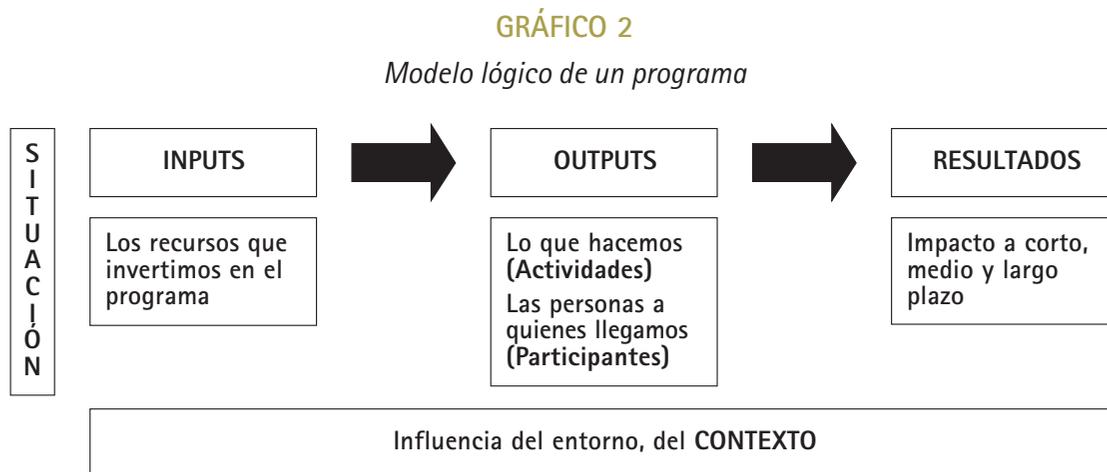
... establecer criterios acerca de lo que se considera valioso: ¿cuáles son las dimensiones, los aspectos del PI que han de evaluarse para poder valorar el programa?;

... construir unos estándares que nos permitan saber a partir de qué nivel de logro o de fracaso el PI será considerado bueno (o malo);

... dotarse de indicadores que permitan contrastar la realidad del PI con los estándares establecidos;
... sintetizar e integrar las evidencias conseguidas en un juicio sobre el mérito (o el fracaso) y el valor del PI.

El mismo Owen avanza en su reflexión mediante la propuesta de cinco formas distintas de evaluar un programa; cada una de estas formas tiene sus implicaciones a la hora de responder a la pregunta de qué significa evaluar un PI. Veámoslas:

- 1) *Evaluación proactiva* (¿Se necesita el programa?): Tiene como objetivo concluir si se necesita un programa y qué tipo de programa. En nuestro contexto, cada vez que hacemos un estudio de necesidades, o cuando revisamos los PIs que otros han llevado cabo, o las investigaciones sobre el campo intergeneracional, con el fin de decidir si poner en marcha o no un PI y cómo orientarlo, estamos realizando lo que Owen llama evaluación proactiva. El PI aún no existe pero ya evaluamos si la situación presente aconseja su futura puesta en marcha.
- 2) *Evaluación clarificativa* (¿Cuál es la lógica implícita en el programa?): En este tipo de evaluación lo que se pretende es aclarar, concretar cuál es la lógica del programa: sus asunciones implícitas, sus objetivos, sus intenciones, las razones para conectar ciertas actividades con los objetivos,... No es extraño que, aún estando en ejecución, quienes realicen un programa no sean totalmente conscientes de aspectos claves del mismo. De ahí la necesidad de detenerse a evaluar y clarificar. Una forma, no la única, de encarar la evaluación clarificativa es proponerse concretar cuál es el *modelo lógico* del programa, consistente en "una representación gráfica que muestra relaciones lógicas entre los *inputs*, los *outputs* y los resultados relativos a una situación" (Mindel, sin fecha). El Gráfico 2 ilustra la idea de modelo lógico:



Fuente: Adaptado a partir de Mindel (sin fecha).

McCrea, Weissman y Thorpe-Brown (2004) proponen el siguiente supuesto como ejemplo concreto de aclaración de un programa intergeneracional hipotético mediante el esquema de modelo lógico que acabamos de ver:

SITUACIÓN: En una pequeña localidad sucede un conflicto callejero entre un grupo de jóvenes y otro de mayores, a resultas del cual una persona mayor resulta seriamente herida. Los periódicos se hacen eco del suceso y comienzan las reacciones. El ambiente se va calentando y finalmente el Ayuntamiento decide tomar cartas en el asunto: reúne a asociaciones de jóvenes y de mayores para que vean lo que pueden hacer para que el conflicto no se vuelva a repetir. Proponen llevar a cabo un PI.

INPUTS: Personas jóvenes y mayores, personal del Ayuntamiento y de las asociaciones interesadas, recursos materiales (local, documentos,...).

OUTPUTS (Participantes): 20 jóvenes, 20 personas mayores, implicación de 10 personas de asociaciones locales.

OUTPUTS (Actividades): Reuniones para compartir historias de vida, grupos de discusión en torno al suceso ocurrido, encuentros para intentar acordar una actividad conjunta a llevar a cabo en la localidad.

RESULTADOS:

A corto plazo: Jóvenes y mayores aprenden formas de evitar posibles conflictos como el sucedido. Deciden poner en marcha algunas actividades de voluntariado conjuntas.

A medio plazo: Jóvenes y mayores de la localidad se relacionan de modo más fluido y directo. Aumenta el número de espacios en los que ambas generaciones coinciden y hacen cosas juntos.

A largo plazo: Los estereotipos negativos mutuos de jóvenes y mayores casi han desaparecido. Los jóvenes participantes en el PI muestran unas actitudes respetuosas con las personas mayores y se interesan por el contacto con ellas.

Lo que Owen no aclara es si todo programa se puede reducir a una y sola lógica o, por el contrario, varias lógicas pueden coexistir. La experiencia con la que contamos en la realización de programas intergeneracionales nos lleva, sin duda, a apostar por la segunda opción: si bien habitualmente nos concentramos en una lógica, en una relación concreta entre situación, *inputs*, *outputs* y resultados, lo cierto es que siempre hay mucho más que aquello en lo que a nosotros nos interesa concentrarnos o aquello que somos capaces de ver. Por lo general nos quedamos con algunos aspectos de la situación de partida (porque los consideremos relevantes, porque nos vengan impuestos, porque coincidan con los que interesan a nuestros financiadores,...), con algunos de los recursos que invertimos (a menudo ni siquiera tenemos en cuenta al ciento por ciento de quienes, más allá de los participantes en las actividades, también están contribuyendo de modos más invisibles a que el programa se pueda llevar a cabo: en el caso de los PIs esto ocurre muy a menudo, por ejemplo, cuando olvidamos que sin el apoyo de los padres, los niños no podrían muchas veces implicarse en el programa), con algunas de las actividades que realizamos (porque son las más interesantes, las más atractivas, las que nos van a dar más difusión,...) o con algunos resultados (no nos engañemos: nunca llegamos a conocer, porque de hecho es imposible, la totalidad de los resultados que un programa produce). Todo esto no es sino una simplificación que, con fines prácticos, asumimos como parte del proceso de ejecución de un programa. Ahora bien, no nos confundamos: por muy práctica que sea nunca dejará de ser una simplificación y, por tanto, nunca podrá equivaler a la totalidad de lo que sucede en el programa (aunque con frecuencia nuestras conclusiones tiendan a ser más bien totalitarias). Y hay que tener mucho cuidado: de la simplificación ("reducimos las cosas para, de algún modo, aproximarnos a ellas y entenderlas") al simplismo ("no hay nada más allá de aquello que, simplificando, podemos manejar durante la ejecución y evaluación del programa") sólo hay un paso, que conviene no dar.

- 3) *Evaluación interactiva o participativa* (Quienes están participando o tienen interés en el programa, quieren saber cómo está funcionando): En este caso, los evaluadores (internos o externos) se centran en los intereses de quienes apuestan por el programa y tratan de facilitar el cierto control que tienen derecho a tener sobre el mismo. La razón de ser de esta forma de evaluación es atender a lo que demandan quienes realizan y/o apoyan el programa y, por ende, a la indispensable interactividad a la que alude la denominación. Por ejemplo, cuando un evaluador externo se implica codo con codo con quienes ejecutan el programa en el análisis de cuáles son las maneras de mejorarlo, lo que está haciendo ese evaluador es evaluación interactiva.
- 4) *Evaluación del seguimiento* (¿Cómo marcha el programa?): En cualquier programa, sobre todo si es de larga duración, es conveniente saber, de modo continuo, cómo evoluciona, qué está consiguiendo, qué ajustes necesita sobre la marcha y cuál es su progreso. Esto es evaluar el seguimiento; los distintos procesos que se desarrollan con el programa constituyen en este caso el centro de la atención de los evaluadores.

5) *Evaluación del impacto* (¿Cuáles han sido los resultados intencionados y no intencionados del programa?): Cuando hablamos de impacto nos referimos a los resultados del programa. Por desgracia, a menudo éste es el único sentido del término evaluación que se maneja. El grado en que los objetivos del programa se han cumplido o las necesidades que se querían atender han sido satisfechas son conclusiones típicas de esta forma de evaluación. El programa en cuestión se viene a proponer como causa de una serie de resultados o efectos. Y aquí Owen hace una aclaración muy pertinente: si somos realistas, sólo podemos afirmar que un programa ha funcionado de cierta forma y ha conseguido cierto impacto bajo ciertas circunstancias, es decir, la efectividad de un programa no se puede generalizar más allá de las condiciones y el contexto concretos en los que lo estamos evaluando. A veces nos obsesionamos con la búsqueda de conclusiones cuasi-universales, que nos permitan afirmar la idoneidad de un programa para exportarlo a otros lugares y situaciones sin darnos cuenta de que esa exportación (que significa un cambio de las condiciones de ejecución) puede ser el principio del fracaso del programa.

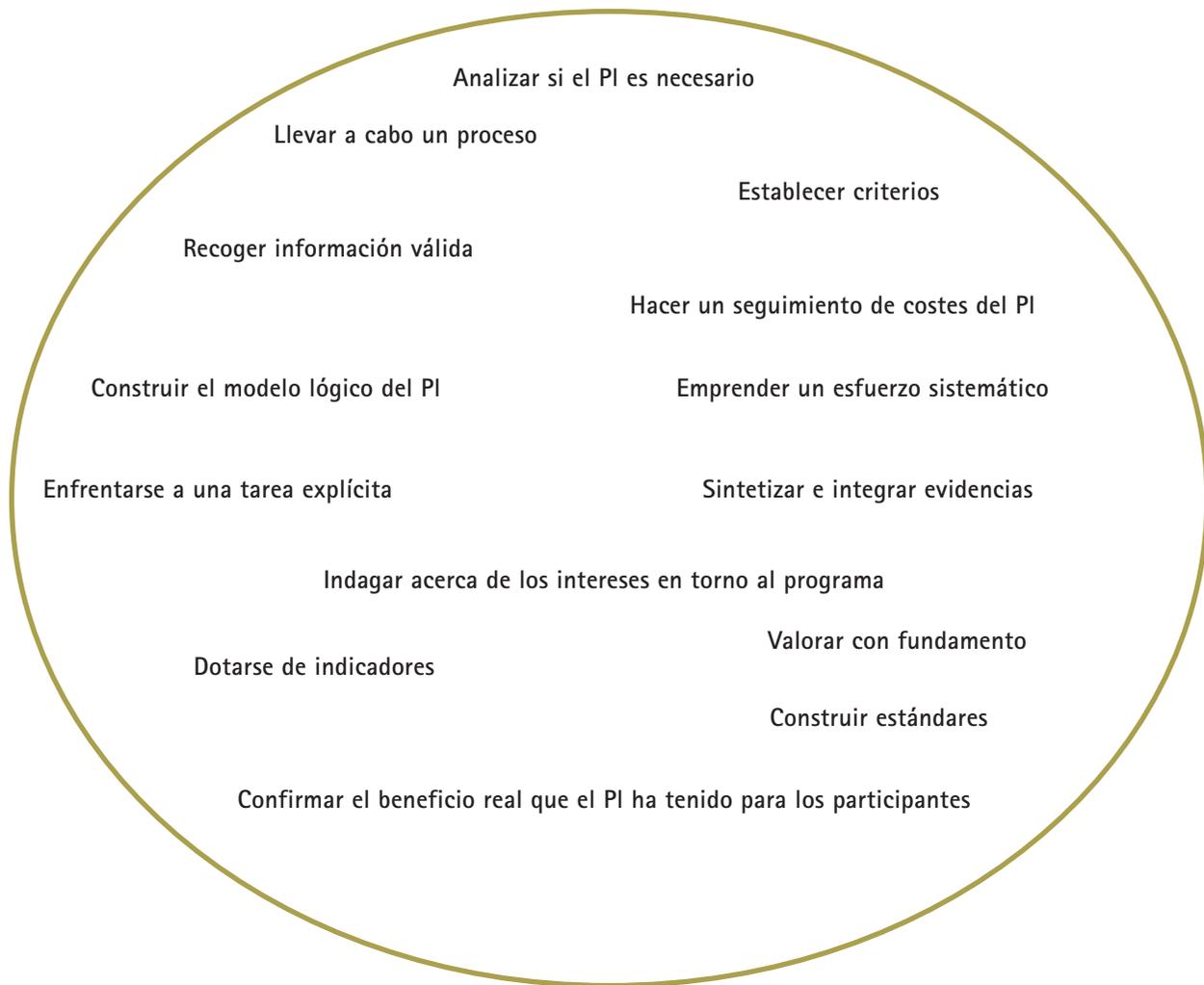
Si volvemos ahora al hilo conductor del Capítulo (¿Qué significa evaluar un programa intergeneracional?) podemos decir que dependiendo de la forma de evaluación la respuesta a esa pregunta inicial varía, al menos en parte. Pongamos algunos ejemplos:

- la evaluación proactiva de un programa intergeneracional nos puede obligar, por ejemplo, a realizar un análisis de necesidades que nos lleve a concluir que una estrategia intergeneracional es un modo más adecuado que otros de satisfacerlas. Los PIs no son la panacea de nada; en consecuencia, su puesta en marcha debe responder a una elección intencionada entre los distintos tipos de programas que pudieran intervenir sobre la cuestión de que se trate. ¿Por qué, a la hora de paliar la soledad de algunas personas mayores, va a ser más conveniente ofrecerles el acompañamiento de una persona joven en su hogar que las visitas periódicas de otra persona mayor? Sin respuesta a una pregunta como ésta, nuestro PI nace en terreno pantanoso;
- la evaluación clarificativa puede suponer enfrentar a los encargados de desarrollar un PI al reto de contestar a la pregunta: ¿Hasta qué punto sabéis y compartís un mismo punto de vista sobre lo que estáis haciendo? Por desgracia, no es extraño que tras la formulación por escrito de objetivos y actividades, con un grado de detalle insuficiente, se llegue a la conclusión, cuando el PI ya está en marcha, que tal o cual objetivo ni había sido entendido por todos del mismo modo ni, peor aún, era realista. En otras ocasiones se mezclan en el mismo PI lógicas distintas que, al ser contradictorias, anulan las posibilidades de conseguir lo que se pretende: por ejemplo, cuando se dice en un PI que un objetivo es acercar a niños y personas mayores para facilitar su contacto, pero, al mismo tiempo, se defiende un proceso de selección que puede excluir a muchos niños y personas mayores de participar en el PI, estamos, al mismo tiempo y en virtud del mismo programa, tratando, por un lado, de incluir y acercar y, por el otro, excluyendo;
- la evaluación interactiva exige un contacto cercano y directo con personas e instituciones que tienen expectativas puestas en el PI, participen o no directamente en él. En este caso, un análisis previo de quiénes pueden ser esas personas e instituciones resulta obligado;
- en la evaluación del seguimiento de un PI nos puede hacer falta identificar una serie de componentes del programa que nos van a permitir realizar el seguimiento pretendido. Y, desde luego, esta evaluación implicará un trabajo de una duración equivalente, como mínimo, a la del programa, dado que se trata de una evaluación de cómo el PI va progresando;
- la evaluación del impacto puede significar, por ejemplo, construir un indicador de contacto intergeneracional entre niños y personas mayores de una localidad en la que partíamos de una situación de bastante segregación por edades de las actividades comunitarias. El impacto del programa se evaluará en virtud de cómo ese indicador ha variado a medida que el PI se ha llevado a cabo.

Recapitemos. ¿Qué significa evaluar un programa intergeneracional? En el Gráfico 3 aparecen distintas respuestas dadas hasta el momento a esta pregunta:

GRÁFICO 3

¿Qué significa evaluar un programa intergeneracional?



Fuente: Elaboración propia.

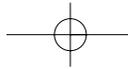
Podríamos seguir añadiendo reflexiones similares a las anteriores. Suponemos que los lectores también. Sin embargo, y como dijimos anteriormente al hablar de los componentes de los PIs, no se trata de acumular información sino de abrir avenidas de reflexión por las que quienes lean este texto puedan aventurarse a circular construyendo sus propias respuestas a sus propias preguntas.

Por ello, pasamos, para finalizar el Capítulo, a una última cuestión. Hasta aquí hemos presentado algunas características básicas de lo que significa evaluar cualquier programa de intervención social, que trata de actuar para cambiar un *statu quo* (ya sea para afianzar lo bueno o para corregir lo que se considera inadecuado) como es el caso de los PIs. Ahora cabe preguntarse: ¿Qué tiene de específico, si algo, la evaluación de un programa intergeneracional, que la haga distinta del resto de evaluaciones de programas sociales?

Contestar a esta pregunta no es fácil, pero sí es muy pertinente. Podemos dividir la respuesta en dos aspectos:

- Primero. ¿Qué tiene de específica la evaluación de un PI en virtud de sus componentes y procesos específicos?
- Segundo. ¿Qué tiene de específica la evaluación de un PI en virtud de la situación del campo de estudio, investigación y práctica al que pertenece: el campo intergeneracional?

En cuanto al primero de los dos aspectos hay que reconocer que la mayoría de los componentes y procesos de un PI no se diferencian de los del resto de programas sociales. Ahora bien, hay una minoría que sí. En ella nos vamos a centrar. Mirando el Gráfico 1 (Componentes de los PIs que mejor funcionan) podríamos preguntarnos cuáles son



los componentes mínimos no ya para que un PI funcione bien sino para que exista tal PI. Nuestra respuesta es que cualquier PI debe contar, como mínimo, con a) participantes de distintas generaciones, b) relación de intercambio de recursos entre los participantes, c) una cierta planificación y gestión, y c) búsqueda de beneficios para los participantes. Echando la vista atrás y revisando la tradición de lo que vienen siendo hasta ahora los PIs, lo realmente específico es que ponen en contacto a personas de distintas generaciones, para que se relacionen, se aporten mutuamente algo (intercambio) y se beneficien de su participación en el programa. Además, los cuatro componentes citados no son optativos: o se dan todos o no podemos hablar de PI.

Dicho esto, aún cabe concentrar más el análisis: lo verdaderamente específico, lo más genuino de cualquier PI, es su intención de aprovechar el encuentro intergeneracional como motor, como eje, para un cambio positivo individual y social. Según esto, no todo programa en el que participen personas de diferentes grupos generacionales sería intergeneracional, a menos que la intergeneracionalidad sea considerada como objetivo prioritario en la metodología del programa. Se trata, como tantas otras veces, de una cuestión de énfasis, de prioridad.

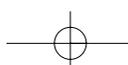
En consecuencia con esto, lo más singular de la evaluación de un PI consiste en emitir juicios de valor, argumentados, acerca de ciertas relaciones y procesos intergeneracionales; no valdría, como a menudo se suele hacer, con valorar lo que le sucede a un grupo generacional durante el PI y *sumarle* la valoración de la relación desde el otro (o cada uno de los otros) grupo generacional participante. Valorar una relación no consiste únicamente en *sumar* las valoraciones de quienes se relacionan (¿qué puede querer decir esa operación de *sumar* valoraciones?); es necesario observar la relación, conocerla dentro de la cultura que le da sentido. De ahí que sea recomendable no quedarse en enfoques netamente cuantitativos: "La perspectiva cuantitativa de investigación ha sido de utilidad para describir tipos concretos de impacto de los programas. No obstante, esta perspectiva puede ser inadecuada para conseguir un entendimiento más amplio y holístico de la forma en que los grupos o sistemas funcionan, una característica fundamental de los programas intergeneracionales" (Ward, 1999, 10). El hecho de que personas pertenecientes a distintos grupos generacionales se relacionen puede (aunque no tiene que ser siempre así) dificultar la valoración de esa relación dado que es muy posible que las ideas, creencias, conocimientos, lenguajes, significados, experiencias y prácticas de esas personas procedan de referentes culturales distintos por el hecho de contar con diferentes edades sociales. Tener que manejarse con una mayor diversidad de referentes simbólicos puede complicar la tarea de evaluación; quizá sea éste uno de los retos específicos más típico en la evaluación de un PI.

La segunda forma de atender a la singularidad de la evaluación de un PI se apoyaba en la siguiente pregunta: ¿Qué tiene de específica la evaluación de un PI en virtud de la situación del campo de estudio, investigación y práctica al que pertenece el campo intergeneracional? Con esta cuestión queremos decir que la mayor o menor acumulación de conocimiento experto y de tradiciones en torno a la evaluación de estos programas puede ayudar a entender cómo y por qué se realiza (o no) la evaluación de los PIs.

Una de las pocas personas que se ha enfrentado a esta última pregunta ha sido la investigadora canadiense Valerie Kuehne. Entre sus múltiples trabajos nos vamos a referir ahora a uno publicado en 2005 en el cual la Anney E. Casey Foundation le invitó a escribir acerca de los efectos reales de los PIs sobre los niños, jóvenes, familias y comunidades más necesitadas de apoyo. Kuehne explica en detalle la inexistencia de evidencias producto de la investigación y de la evaluación capaces de demostrar muchos de los resultados de los PIs; la carencia de una buena base de investigaciones evaluativas es patente en el campo intergeneracional. Esta falta de práctica y de modelos de referencia dificulta el crecimiento de una cultura evaluativa en el campo intergeneracional; esta cultura, hoy por hoy, aún es muy escasa.

Kuehne (2005) resume el panorama de la evaluación de los PIs hasta el momento en los siguientes factores:

- el número de participantes suele ser muy bajo y, además, no se asignan de modo aleatorio a los grupos ni se utilizan grupos de control en la evaluación;
- no se hacen suficientes evaluaciones, ni siquiera a pequeña escala;
- los métodos de evaluación no son suficientemente rigurosos;
- la implicación de los participantes en el diseño de los programas y en sus resultados dificulta la elección de una metodología de evaluación apropiada;



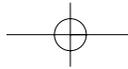
- todos los modelos de PI necesitan de más práctica evaluativa, con la excepción de los que van dirigidos a conseguir un cambio de actitudes;
- en general, sólo se cuenta con los participantes directos en el PI y no con sus familias (padres, abuelos,...) a la hora de recabar datos para la evaluación;
- cuando un mismo PI se intenta llevar a cabo en otro lugar no se tienen muy en cuenta los elementos culturales y del contexto que podrían desaconsejar la implantación del programa. Esto suele ser una consecuencia de la obsesiva preocupación por los resultados en lugar de atender más a los procesos;
- las evaluaciones, cuando se realizan, sólo cubren un periodo inmediato en el tiempo tras la realización de las actividades; poco sabemos sobre la sostenibilidad de lo conseguido más allá del periodo experimental.

En virtud de este panorama, esta investigadora presenta una serie de recomendaciones de cara a la mejora de la evaluación de los PIs:

- todo programa intergeneracional debe incluir una evaluación rigurosa;
- la evaluación debe planearse junto con el programa: quienes evalúan y quienes ejecutan el programa deben trabajar al unísono;
- prestar más atención a las repercusiones de los programas en la salud de niños y jóvenes (por ejemplo: embarazos precoces, problemas nutricionales,...);
- en el caso de programas intergeneracionales en la escuela habría que introducir estudios a largo plazo, que permitan un seguimiento de la trayectoria de los niños/jóvenes más allá del impacto momentáneo que los programas producen;
- deberíamos incluir a otros miembros de la unidad familiar amplia (padres, abuelos,...) para conocer, en su conjunto, cuál es la repercusión y sostenibilidad de los programas;
- habría que conectar la evaluación de los PI con la realizada en el área del desarrollo comunitario: parece que estos dos campos comparten algunos de sus objetivos y metodologías y, por tanto, pueden beneficiarse mutuamente de las prácticas evaluativas que llevan a cabo;
- hay que potenciar programas más inclusivos, más comprensivos (no tan centrados en un grupo y un contexto aislados) y más multidisciplinares;
- conviene ser muy cuidadosos cuando se toma un programa que funciona en un lugar y tratamos de ponerlo en marcha en otro;
- durante la planificación de los programas es necesario que los coordinadores junto con los agentes/organizaciones comunitarias implicadas prevean la forma en que el éxito del programa se identificará a medio y largo plazo; quedarnos en la inmediatez del corto plazo es insuficiente.

Otra investigadora de reconocido prestigio en el campo intergeneracional, Miriam Bernard, en este caso británica, apoyándose en parte en reflexiones previas de Kuehne (2003a, 2003b), también ha realizado un repaso sobre el estado de la investigación, incluida la evaluativa (evaluar es, al fin al cabo, una forma de investigar). Parte de la base de que "la investigación (y, por supuesto, la evaluación) está en la base y es fundamental para facilitar y entender las conexiones entre la práctica, la política y la teoría intergeneracionales" (Bernard, 2006, 6).

En primer lugar, Bernard aboga por conectar más la teoría con la evaluación: la primera puede señalar herramientas de utilidad para la segunda. Por otro lado, coincide con Kuehne en defender que es necesario que la evaluación de los PIs incluya el contexto más amplio en el que los programas se llevan a cabo. En tercer lugar, se muestra a favor de intentar superar la mera evaluación de los programas para poder pasar a una evaluación a largo plazo de las generaciones implicadas en los mismos; esto último parece ser una recomendación clara: cuando evaluamos un PI hay que mirar más allá del programa en sí. Por último, Bernard recomienda que, en la medida de lo posible, impliquemos a los participantes en el PI en el proceso completo de evaluación (desde el diseño hasta las conclusiones) de modo que no se sientan como convidados de piedra o como objetos de investigación en un esfuerzo que les es ajeno. Si bien Bernard no especifica más al respecto, sí podemos matizar que su idea va en la línea de lo que otros autores han denominado *investigación colaborativa*, aquélla en la que los intereses y las necesidades del investigador/evaluador y los de los participantes en el PI se intersectan en búsqueda de un mutuo beneficio.



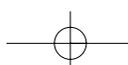
Gillian Granville publicó, en 2002, un análisis de más de 60 PIs realizados en el Reino Unido. El tema de la evaluación apareció en las conclusiones de este trabajo para afirmar que "en el Reino Unido, la base científica capaz de confirmar los resultados que la práctica intergeneracional dice conseguir está todavía en pañales. Sin más investigación y evaluación no es posible construir un marco conceptual que explique de forma rigurosa si la práctica intergeneracional logra lo que dice lograr y por qué" (Granville, 2002, 1). La situación actual del campo intergeneracional en España no dista de la que esta autora describía hace cinco años para el Reino Unido. Esta falta de práctica evaluativa y de modelos inspiradores no ayuda a que se extienda el hábito de evaluar los PIs. En su estudio, Granville añadía que los PIs estaban basados demasiado a menudo en unos presupuestos anecdóticos, es decir, sin fundamento sólido, y que las evaluaciones, cuando se realizaban, solían estar dirigidas a medir un resultado específico en lugar del impacto completo del PI. De nuevo aparece aquí la idea de que es indispensable ampliar la perspectiva desde la que se hacen las evaluaciones para tratar de ver al PI en su conjunto y no quedarse simplemente con alguno de sus componentes lo que, al fin y al cabo, no hace sino descoyuntar un esfuerzo que, sin duda, incluye mucho más de lo que las evaluaciones suelen mostrar.

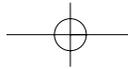
Volvemos a tomar unas palabras de Kuehne para concluir: "En comparación con el rápidamente creciente número y variedad de programas intergeneracionales en comunidades de diversos países, el número de estudios de evaluación e investigación documentados no crece al mismo ritmo. (...) la literatura sobre programas intergeneracionales, en general, presenta pocos trabajos de evaluación e investigación; a nivel internacional, las cifras son incluso menores" (Kuehne, 2003a: 146). Esta cita, y las reflexiones realizadas en los párrafos anteriores, nos hacen concluir, en respuesta a la pregunta que proponíamos más arriba, que las evaluaciones de los PIs tienen como especificidad el que no cuentan con el apoyo de un campo de conocimiento suficientemente sólido como para respaldar, con modelos bien fundamentados, la práctica evaluativa. Esta carencia de unos referentes de calidad contrastada es otro de los factores que explica la dificultad con la que se encuentran quienes desean emprender la evaluación de un PI al no tener una respuesta accesible a la pregunta "¿Qué procedimientos y modelos de evaluación, con qué fundamentos y resultados, se suelen utilizar para evaluar la práctica intergeneracional?". Los autores de este libro esperamos que, aunque modestamente, la publicación de un texto como éste ayude a paliar el déficit de documentación en español sobre el tema. Más aún cuando hemos introducido algunos ejemplos de lo que consideramos prácticas efectivas en la evaluación de los PIs (ver capítulo 8 del libro).

En conclusión, tanto la naturaleza de las relaciones y procesos intergeneracionales (acerca de los cuales se ha indagado poco de modo específico), como lo subdesarrollado de la investigación evaluativa en el campo intergeneracional, suponen hoy por hoy dos obstáculos importantes para la expansión de las evaluaciones de los PIs.

REFERENCIAS

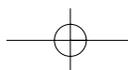
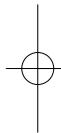
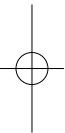
- BERNARD, M. (2006). Research, Policy, Practice and Theory: Interrelated Dimensions of a Developing Field. *Journal of Intergenerational Relationships: Programs, Policy, and Research*, 4 (1), 5-21.
- GRANVILLE, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- KUEHNE, V. S. (2003a). The state of our art: intergenerational program research and evaluation: part one. *Journal of Intergenerational Relationships: Programs, Policy, and Research*, 1(1), 145-61.
- KUEHNE, V. S. (2003b). The state of our art: intergenerational program research and evaluation: part two. *Journal of Intergenerational Relationships: Programs, Policy, and Research*, 1(2), 79-94.
- KUEHNE, V. (2005). *Making What Difference? How Intergenerational Programs Help Children and Families*. Elders as Resources: Intergenerational Strategies Series. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.
- MCCREA, J. M.; WEISSMAN, M., y THORPE-BROWN, G. (2004). *Connecting the Generations: A Practical Guide for Developing Intergenerational Programs*. Pittsburgh, PA: Generations Together.
- MINDEL, CH. H. (sin fecha). The Logic Model: A Program Performance Framework. <http://www2.uta.edu/sswmindel/S6324/Class%20Materials/Program%20Evaluation/Logic%20Models%20-SSW.pdf> (acceso el 1 de septiembre de 2006).
- OWEN, J. M. (2006). *Program Evaluation. Forms and Approaches*. Third Edition, Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

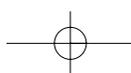
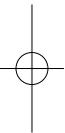
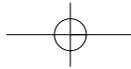




SÁEZ, J., y NIETO, J. M. (1995). Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. *Revista de Pedagogía Social*, 10, 141-169.

WARD, CH. (1999). The Intergenerational Field Needs More Ethnographic Research. En V. S. Kuehne (ed.), *Intergenerational Programs. Understanding What We Have Created* (pp. 7-23). Birghamton, NY: The Haworth Press, Inc.

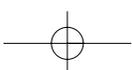
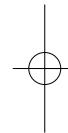
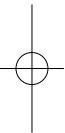
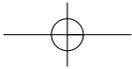




Capítulo 3

DEL PARA QUÉ AL QUÉ EVALUAR:
LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO
EN LA EVALUACIÓN DE LOS PIs

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia



INTRODUCCIÓN

Los Programas Intergeneracionales (PIs) se presentan, al menos en el discurso, como un excelente recurso o medio para lograr diversos fines que tienen que ver con el acercamiento entre las diferentes generaciones y edades, en las distintas facetas que pueden relacionarse las personas. Por tanto, son acciones que *per se* son complejas, en tanto que un buen número de variables entran en juego en un escenario social, cultural, económico y político, al que los intereses de diverso signo no son ajenos. Porque, como *acción compleja regulada* que son, este recurso está *dirigido por y orientado hacia* –al menos, en una buena parte de él, ya que no hay que despreciar el nivel de incertidumbre que surge de toda actividad humana– *diferentes agentes involucrados* en los PIs a diferente nivel y grado de intensidad y durante el periodo de tiempo más o menos prolongado que tales agentes se den para llevarlos a cabo.

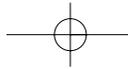
Tales programas, por las tres razones recién apuntadas –son un medio para el logro de fines, son una acción compleja regulada y orientada y demandan tiempo para su realización– necesitan ser planificados. Un PI debe ser diseñado para regular o dirigir las prácticas que pone en marcha: de tal modo que la *experiencia* que, finalmente, se tenga del mismo será, de alguna manera, fruto de la puesta en práctica del programa previamente diseñado. El diseño de un PI es, pues, un hecho muy importante que debe realizarse con rigor, seriedad y credibilidad, atendiendo a criterios y condiciones de fundamentación sin los que un programa se podría convertir en un simple organigrama de temporalización de actividades. La bibliografía sobre diseños es cada vez más abundante y específica. Pero al menos hay dos puntos en los que los estudios coinciden: la fortaleza del diseño de un proyecto se encuentra tanto en la *consistencia* que presente dicho diseño como, por ello, en los *resultados* que obtenga, demostrando su efectividad. Desde el diseño hasta la puesta en práctica (experiencia) del mismo hay un camino (gozoso) que merece la pena recorrer. Este Capítulo, pues, insiste en el mismo espíritu que, en los dos Capítulos anteriores, acercó al lector a los componentes de los PIs y a la necesidad de ser evaluados.

1. PRECISIONES INTRODUCTORIAS. LA NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN EN UN PI

Tal como se ha expuesto en el Capítulo que abre este libro, la evaluación es un componente fundamental de todo programa o proyecto intergeneracional (en adelante, se utilizarán las siglas PI para referirnos indistintamente a Proyecto y a Programa Intergeneracional). Sin ella, es difícil lograr una comprensión amplia de cómo se va llevando a cabo el programa y de sus resultados, durante y después de su finalización, ya sea a corto, a medio o a largo plazo: la frecuente alusión a que la evaluación no es necesariamente inexcusable para obtener información acerca del curso de un proyecto queda profundamente cuestionada (House, 1994) por aquellas investigaciones evaluativas, rigurosas, en el campo de las ciencias humanas, cuando aportan datos sorprendentes que alteran la (supuesta) seguridad que proporcionan las impresiones iniciales tan asociadas a la intuición humana. Nuestro punto de vista acerca de la relación entre la evaluación y el resto de componentes de un PI queda expresado en el Cuadro 1 (al final del Capítulo).

Evaluar es una actividad indudablemente necesaria como difícil es realizarla en toda su extensión y dimensionalidad, por razones que no viene al caso enumerar o analizar en este apartado. Pero no es una de ellas, aunque se pueda pensar lo contrario, su formulada complejidad, siempre y cuando exista una buena preparación profesional en este tipo de práctica social; sólo así, esta experiencia social (Weiss, 1991), este espléndido recurso de aprendizaje (García, 2000), alcanzará gran parte de los objetivos que los impulsores de un PI se proponen con ella.

No obstante, el acuerdo es evidente en torno al hecho siguiente: es preciso reconocer que si hay un componente que se suele echar en falta en los desarrollos de los PIs es, justamente, la evaluación, como nos han confirmado los últimos encuentros protagonizados, entre otros agentes sociales, por los coordinadores de los mismos: *apenas se conocen los efectos de estos programas*. Carecemos de trabajos empíricos que nos permitan conocer ampliamente los resultados de los PIs.

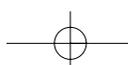


Bajo este supuesto de partida tiene sentido reivindicar las escasas pero relevantes aportaciones evaluadoras de los PIs como también recordar que, evidentemente, por lo argumentado hasta ahora, no cabe considerar la evaluación como un apéndice más de tales proyectos, ni mucho menos una tarea banal, más administrativa y formal que de fondo, sino como *esa praxis creíble y posible que cumple ciertas y obligadas condiciones* frente a otras interpretaciones más especulativas, abstractas o planteadas bajo el marchamo de un estatuto científico imposible: condiciones, por tanto, ineludibles como que la evaluación sea *útil* (responda a las necesidades prácticas de información acordes a las diferentes audiencias que van a ser informadas sobre los PIs y sus desarrollos); *factible y realista*, es decir, que se pueda hacer temporal y espacialmente de acuerdo con los recursos que se poseen; *legítima*, respetando la privacidad y los derechos de quienes aportan datos y conocimiento sobre todo aquello que tenga que ver con los programas y las personas involucradas en ellos; *precisa*, lo que significa que proporcione la información relacionada con el PI y sus diversos componentes y procesos (Joint Committee, 1988). Cuando todas estas condiciones sean consideradas planos de consistencia de la evaluación social entonces ésta será considerada más una práctica de mejora (Bartolomé, 1990) o de transformación (Niremberg y Braverman, 2000), que una tarea de control y vigilancia (Foucault, 1989), tan humilladora como indeseable para un buen número de personas e instituciones contemporáneas.

Todas estas cuestiones remiten, en este nivel de argumentación, a una cuestión elemental, es verdad, pero clave en un PI como es la pregunta por las metas, los *para qué*s de la evaluación y, como síntesis y convergencia de los planteamientos y reflexiones realizadas, remite a su vez a una tarea o fase fundamental en las teorizaciones (Anguera, 1992) sobre evaluación: la construcción del diseño como paso previo a otras fases en la actividad evaluadora. La conjunción del *para qué* evaluar y *de qué* es lo que es preciso evaluar actúa, pues, como la plataforma base, el punto de partida de una demanda insoslayable: la necesidad de *diseñar* a priori, ex ante, la evaluación que pretende realizarse para satisfacer el *para qué*, así como proponer en el citado diseño lo *que* debo evaluar en correspondencia con la satisfacción perseguida, la meta que se desea alcanzar con la evaluación del PI. Es el *para qué* el que nos conduce, congruentemente, al *qué* evaluar: diferentes fines señalan lo que es preciso hacer o no.

Pero si seguimos insistiendo en este nivel de clarificación y de credibilidad en nuestros planteamientos hay que enfatizar un hecho: sin el diseño evaluador, el componente o la dimensión evaluadora de un PI no sólo mostrará las dificultades de conocer el desarrollo y los resultados del mismo sino que, también, pondrá de manifiesto las contradicciones y limitaciones, las incoherencias que surgirán a la hora de *ejecutar* la evaluación pertinente. Es el diseño de la práctica evaluadora (plural, coherente y sostenible en torno a los objetivos o *para qué*s que se han de formular) el que dirige *la actividad evaluadora en un PI*, la ejecución, orientada a lo que deseamos evaluar de él. Por tanto, hay un doble nivel de articulación a tener en cuenta a la hora de evaluar un PI de modo realista, preciso y útil: la articulación de la evaluación con los diferentes componentes del mismo (personal, trabajo en red, objetivos generales y específicos, gestión, institucionalización y comunidad), por un lado, y el diseño que se ha de realizar de tal elemento –la evaluación– en el conjunto del PI como fase previa a la ejecución o realización de la misma, por otro. Es esta doble necesidad articuladora la que auspicia la racionalidad y legitimidad de prácticas que deben aumentar nuestra comprensión de los PIs tanto para identificar sus avances y logros como también las limitaciones, errores e incongruencias que se presenten. Doble articulación, en suma, reveladora de la significativa potencialidad que encierra esa relación necesaria entre el *qué* evaluar y las tareas necesarias para materializarla (*cómo* recrearla), en los tiempos considerados pertinentes para ello (*cuándo* evaluar), por las personas capacitadas (*quién* debe ejecutar la evaluación), con las necesarias habilidades con las que poder acceder a las diferentes fuentes proporcionadoras de datos y conocimientos (*dónde* obtener la información), a partir de los cuales poder elaborar, en informes comprensivos, los resultados de esta actividad investigadora (Sáez y Nieto, 1995). Todas estas tareas, con sus respectivos elementos, aparecen esquematizadas en el Cuadro 2 (al final del Capítulo).

Puede, así, que sea esta imprescindible articulación la que promueva la imagen de actividad compleja y difícil asociada a la evaluación. Pero deberíamos relajarnos a este respecto. La racionalidad en el papel no tiene su paralelo en la vida cotidiana, plena de intensidades, fugas, afectos no declarados y efectos no esperados, flujos y fugas en devenires y procesos humanos que operan contra "conceptualizaciones totalitarias" (Deleuze, 1996) y "gramáticas castradoras" (Guattari, 1982) con las que se pretende captar la realidad y dar cuenta de ella. El diseño de la evaluación de un PI no puede tener más pretensión, lo que no es poco, que orientar la tarea evaluadora apostando por el realismo, la credibilidad y la coherencia, de la misma manera que por muy exhaustiva y rigurosa que sea la evaluación en un PI jamás podrá agotar toda la significación que puede vincularse a las más diversas acciones humanas (Maggiori, 1986).



No en vano, honestos estudiosos de los grupos humanos están dando un giro copernicano a los soportes sobre los que se ha asentado nuestra cultura, apoyada en el sujeto como eje central de la misma: antes que los sujetos son/están las relaciones en donde los individuos se construyen en continuos procesos de subjetivación (Bateson y Bateson, 2000). Con este argumento, lo que estamos apoyando, frente al desaliento sufrido por los efectos y consecuencias del modelo conductual de evaluación y similares, es un *enfoque evaluador motivador* basado en las relaciones, en las actividades, en los procesos, siempre en flujos e incompletos, en los que deviene la interacción humana. Al fin y al cabo, primero es la relación y después el sujeto. No puede cargarse tanto peso y culpabilidad en las acciones que no son reflejo o resultado de un sujeto particular sino de las relaciones que establece con otros. Este supuesto es un cambio de perspectiva relevante en los trabajos sobre la acción y la actividad humana (Maggiore, 1986) a través del cual pueden reinterpretarse los *para qué* y los *qué* de las prácticas evaluadoras como prácticas sociales que son. De ellas nos ocupamos en los siguientes apartados relacionados con el diseño de la evaluación de los PIs.

2. PASOS PREVIOS A LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DE UN PI

¿Qué es lo que hay que hacer para diseñar la evaluación de un PI?; ¿qué pasos hay que seguir ya sea para diseñar la evaluación de un PI ajeno, en donde se actuaría como evaluador externo, o de un PI propio, en el que serían funciones de seguimiento y autoevaluación las asociadas al evaluador interno?; ¿existen unos criterios estándar para la construcción del diseño de la evaluación?; ¿acaso por ser cada PI único también es única cada evaluación? La cada vez más abundante bibliografía suele ser más unánime –salvo en el caso de algunos enfoques tan científicistas como rígidos– a este respecto (Alvira, 1991; Cohen, 1993; Colas, 1994; Fernández, 1995a): si bien es cierto que cada PI, como cada evaluación, es único no puede obviarse que a la hora de diseñar la evaluación –independientemente del modelo que se utilice– es necesario tener presente dos cuestiones fundamentales:

- la serie de *fases que son comunes a esta tarea* –imprescindibles, independientemente de la filosofía que impregne cada una de ellas–;
- la *toma de decisiones* sobre qué aspectos son fundamentales para diseñar la evaluación de un PI.

Estas dos reglas o normas generales, a seguir por todo proyecto intergeneracional, propician que el diseño de la evaluación sea diferente: podrá ser mejor o más adecuado según el modo en que tales fases y decisiones estén oportunamente integradas y articuladas, así como sean capaces de facilitar la operatividad y la concreción de las actividades a realizar. De no ser así, escasamente efectiva será la evaluación. Estas exigencias son una confirmación, una vez más, de que la evaluación es una actividad planificada y, por tanto, para la realización del diseño orientado a la evaluación ha de prepararse la planificación con anterioridad, cuidado y rigurosidad (Baker, 1980). Así, el evaluador, individuo o colectivo, tendrá que plantearse, al menos los siguientes pasos al abordar el diseño de la evaluación, las siguientes tareas consideradas a modo de orientación general para propiciar su elaboración y/o construcción:

- *Primero*, abordar y tratar con detalle los distintos aspectos de la evaluación que han de ser previstos y tomados en consideración: ésta no es una labor banal ni puede ser planteada con criterios exclusivamente administrativos (Santos, 1993);
- *Segundo*, analizar, ante las múltiples cuestiones que surgirán en el paso anterior, las diversas alternativas posibles a cada una de ellas de tal manera que la elección definitiva sea racional y congruente con las condiciones de viabilidad de la evaluación (Hernández y Rubio, 1992);
- *Tercero*, una vez que se es consciente de las alternativas más adecuadas y pertinentes que promuevan una evaluación coherente con voluntad de éxito, es preciso tomar las decisiones oportunas para una inequívoca elección;
- *Cuarto*, y teniendo presente las cuestiones y tareas vinculadas a los pasos anteriores, es necesario *plantearse una serie de preguntas* que demandan respuestas anticipadas si se pretende diseñar con consistencia y fundamentación. Los tres primeros pasos encuentran su síntesis, su convergencia y conjunción, en este último dedicado a la reflexión sobre las diferentes variables que involucran la evaluación (Ander-Egg, 1994).

Por tanto, conviene traer a colación a continuación las reflexiones, preguntas y posibles respuestas, relacionadas con los diferentes aspectos a decidir para realizar el diseño de la evaluación de un PI en el que ésta se integre, coherentemente, con los diversos componentes del mismo (comunidad, personal, financiación...).

3. ¿PARA QUÉ EVALUAR? LA FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO (I)

Esta es la primera pregunta clave. Sin contestar a esta pregunta sobre los propósitos que se persiguen con la evaluación no cabe hablar de diseño, aunque los primeros objetivos que se formulen puedan ir aumentando, o se le sumen otros, con el desarrollo del PI. De modo muy sencillo Carballo (1991) ya lo expuso en su momento. Las dos cuestiones previas sobre las que hay que aclararse a la hora de decidirse a diseñar la evaluación son:

- 1.^a *¿Cuáles son los objetivos de la evaluación en un PI?*, obligando a los evaluadores, pertenezcan o no al equipo que impulsa el PI, a especificar los fines o metas que se pretenden conseguir con ella;
- 2.^a *¿Para qué va a servir la evaluación en un PI?*, lo que nos remite al uso que se le pretenda dar.

Estas preguntas pueden venir respondidas de antemano si al equipo que promueve el PI le "encargan" o le demandan, las instituciones implicadas, aquello que debe conseguirse con esa acción y con qué intenciones es deseable que se utilice. La perspectiva administrativa incluye, siempre, la evaluación en todo proyecto de intervención social como un requisito obligado. Más, en general, como una cuestión de forma que de fondo. Por ello mismo, una evaluación más rigurosa y con más ambiciones convoca, ante la necesidad de su diseño, al abordaje y consenso de los diferentes grupos y personas que están relacionadas, sea cual sea el nivel de relación, con el PI.

"Además de considerar cuál es el propósito general de la evaluación, el evaluador tendrá también que tener en cuenta los intereses de los diferentes grupos involucrados en ella, ya que éstos procurarán utilizar los resultados de forma que favorezcan sus intereses. Por consiguiente, es probable que haya que investigar varios objetivos a la vez, algunos de los cuales pueden ser, incluso, contrapuestos." (Carballo, 1991, 113).

De ahí que sean un imperativo la negociación y el consenso. Puesto que son diversos los objetivos planteados por cada colectivo o institución se presenta como imprescindible el establecimiento de un orden de prioridades fruto del trabajo conjunto y el acuerdo razonado entre ellos. El para qué evaluar se constituye, pues, como el punto de partida irrenunciable sobre el que poder cimentar o fundamentar el diseño de la evaluación en un PI.

Por tanto, los evaluadores de los PIs y quienes se sientan interpelados a trabajar por una evaluación beneficiosa para todos, deben llevar a cabo *las siguientes tareas* con vistas a la elaboración del diseño (Sáez y Nieto, 1995; 149-150):

Primera tarea. *Tratar de identificar las audiencias comprometidas o afectadas por la evaluación*

Pueden ser, y suelen ser, muchas las personas que participan, más o menos directamente, en un PI. No todas tienen el mismo nivel de compromiso ni juegan al mismo nivel ni, por supuesto, comparten idénticos intereses. En la base del diseño debe reflejarse lo que resulte de esta labor de identificación: las varias audiencias que usarán la evaluación para tomar decisiones, los destinatarios del PI, los propios evaluadores, los responsables del PI, organizaciones e instituciones..., cada una de ellas, posiblemente, con diferentes miradas sobre el papel de la evaluación en un PI.

Segunda tarea. *Determinar las necesidades de información de estas audiencias.*

Esta tarea supone contacto, interacción y comunicación con ellas, por parte del evaluador o evaluadores interesados en el diseño. Como coordinadores de este trabajo deben tratar de preguntarles por cuestiones tan obvias como:

- ¿qué información deseáis obtener con la evaluación en el PI?;
- ¿qué utilización vais a hacer de los resultados?;

- ¿qué propuestas, por tanto, nos hacéis *a priori*, que nos permitan tomar decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo?

Y todas aquellas otras cuestiones que, con motivo de este diálogo grupal o individual, puedan surgir relativas a esta tarea.

Tercera tarea. *Adeguar el diseño de la evaluación a las necesidades de información de las audiencias.*

Esta adecuación hay que hacerla teniendo presente, desde luego, las condiciones (factible, realista, legítima, precisa) necesarias, connotativas a toda evaluación, si se pretende que ésta tenga éxito, funcione y beneficie a los diferentes interesados. Diseñar la evaluación de un PI que no propicie la obtención de la información que se demanda es una tarea tan inútil como banal, aparte de contribuir a complicar el desarrollo del PI. Dar cuenta de esta posible situación no es algo absurdo: es reconocido que la evaluación es considerada, con frecuencia, como un requisito "a cumplir sin más" y, por tanto, no es formulada ni llevada a cabo con la necesaria solidez que se precisa (Del Barrio, 1989; Messick *et al.*, 1993).

De que estas tareas se lleven a cabo adecuadamente o no depende que se pueda construir un buen diseño de la evaluación en un PI. Es cierto que un bien articulado diseño no asegura una evaluación rica en datos y en conocimientos pero, desde luego, lo contrario, un mal diseño, es más proclive a que los fracasos "estén asegurados".

Es relativamente evidente, por tanto, que la evaluación del PI puede perseguir distintos fines y propósitos y el abanico de posibilidades ser amplio. La reflexión se impone ante esta dinámica ya que a partir de la elección y la toma de decisiones se pueden operativizar y concretizar los objetivos de cara a recrear la evaluación deseada. ¿Qué objetivos, pues, pueden buscarse con la evaluación?; ¿cuáles deben formar parte del diseño como base y justificación del mismo? Ya se apuntó en su momento. Cada PI es único como lo son los intereses de sus actores y la evaluación que en él se incluye. Los objetivos, por tanto, serán los que deseen los implicados en él (independientemente de quienes los formalicen en el diseño incluido en el PI). Vayan, a continuación, algunos de estos *posibles objetivos perseguidos por la evaluación en un PI*:

- 1) Proporcionar información sobre el proceso de implantación del PI.
- 2) Recoger datos que permitan detectar problemas e identificar carencias y limitaciones en el desarrollo del PI.
- 3) Aportar "evidencias" que lleven a explicar las actividades y a interpretar las posibles relaciones existentes entre ellas.
- 4) Validar el PI, explicando la filosofía que esté impregnando o conduciendo su desarrollo. También validar algunos de sus componentes (financiación, participación de la comunidad...), las teorías que lo sostienen, etc.
- 5) Conocer el nivel de realización que presentan las actividades del PI y el éxito o fracaso de las mismas.
- 6) Emitir y formular juicios de valor sobre los logros que se van obteniendo (metas, procesos, valores...) así como sobre los distintos componentes del PI.
- 7) Asesorar y servir de apoyo a cuantos problemas se les pueda presentar a los coordinadores del PI y a los diferentes participantes en él.
- 8) Mejorar, y adecuar a los ritmos previstos, los procesos que lleva el PI.
- 9) Ayudar a tomar decisiones sobre la base de los resultados que se van obteniendo durante el desarrollo del PI.
- 10) Analizar el grado de implicación de la comunidad social con las actividades del PI.
- 11) Difundir la experiencia que se ha obtenido con el PI a otros potenciales usuarios, dando a conocer los logros.
- 12) Difundir los objetivos obtenidos en el PI a todos los participantes y a la comunidad en general.

Estas son, pues, algunas posibles respuestas a la pregunta cimentadora del diseño de la evaluación de un PI: ¿para qué evaluar? Podrían aportarse otras muchas más pero no es el momento para hacerlo. Que cada implicado en su PI piense en los objetivos que le ha asignado a "su" evaluación y el orden de prioridad que adquiere en "su" diseño. Ahora bien, si en un primer momento nos dedicamos a justificar la necesidad de la evaluación en un PI y la utilización que se va a realizar de ella, la *delimitación de objetivos* sirve, a su vez, para determinar qué estrategias metodológicas de obtención de información son las más adecuadas para llevar a cabo la evaluación (Stedman, 1992).

4. ¿QUÉ EVALUAR? LA FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO (II)

Tenemos hasta ahora gran parte de las cuestiones sobre las que fundamentar el diseño que organiza la evaluación de un PI. Conocemos los objetivos que buscamos conseguir con la evaluación, es el momento por tanto de formular la otra gran pregunta: si esto es así, ¿qué es lo que debemos evaluar para lograr esos objetivos, esos *para qué*?, ¿cuál va a ser el objeto de la evaluación? y, de acuerdo con ello, ¿qué es lo que se puede evaluar de un PI?

Esta tarea reclama cuidado porque nos enfrentamos a un fenómeno multidimensional en tanto en cuanto en su desarrollo interactúan múltiples aspectos de distinta naturaleza y exige detenimiento ya que cuestiones relevantes pueden pasarse por alto, en las urgencias, al no concedérseles importancia e, incluso, otras, por su supuesta obviedad, pueden dejar de plantearse debidamente (Bartolomé, 1990). A un profesional capacitado no pueden escapársele estas situaciones, independientemente de que por las más diversas razones no pueda cumplirlas como sería necesario. En cualquier caso, y para seguir organizando la información de modo sistemático, podríamos aglutinar las diferentes cuestiones relacionadas con la evaluación, de cara a la construcción de su diseño en un PI, en *cuatro grandes categorías*, que presentamos a continuación.

4.1. El programa o proyecto intergeneracional

A poco que nos esforcemos en pensar no nos es muy costoso recrear los diversos componentes que conforman un PI. El Capítulo 1 de este libro ya abordó este tema. ¿Qué evaluar de un proyecto o programa?; ¿qué elementos y componentes deseamos evaluar del PI de tal manera que podamos considerar sin ambages su inserción en el diseño organizador de la evaluación a efectuar? Un modo de responder a estas cuestiones que, por su naturaleza, implican una amplitud difícil de sintetizar en estas páginas, sería adoptando la siguiente distinción:

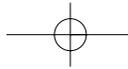
4.1.1. Evaluación de entrada o del diseño del programa

Se trata de analizar el diseño del PI cuando sólo es un plan por ejecutar. ¿Cuál es el objetivo o la meta de este tipo de evaluación? Pues valorar la calidad que presenta el diseño de todo el PI estudiando su coherencia y su viabilidad. Este tipo de evaluación se justifica tanto por la frecuencia con que se proponen PIs bastante "a la ligera" (insuficientemente fundamentados, contradictorios en sus diferentes componentes, sin justificar los recursos que van a necesitar,...) –de ahí la necesidad de formación en este campo– como por aquellos PIs rigurosamente diseñados ya que es imposible predecir cómo van a funcionar en la práctica. Se trata de una evaluación de conjunto, de una visión amplia del PI en todos sus elementos, variables y componentes, antes de ponerse en marcha.

4.1.2. Evaluación de proceso

La implantación e implementación de un PI es una actividad que comporta un tipo de tareas muy diferentes a las que se realizan con motivo del diseño del mismo; en este caso, lo que se impone evaluar es el PI pero una vez que está en marcha. De esta manera comienza el contraste entre lo que se diseñó y lo que se implanta; esto permite evidenciar las insuficiencias y actuar, por tanto, promoviendo modificaciones en el desarrollo del PI. Se trata, al fin y al cabo, de inyectarle vitalidad a un PI cuando va "flojeando" o de confirmar sus excelentes dinámicas si se van produciendo. Introducir en el diseño de la evaluación la posibilidad y necesidad de evaluar todo el diseño del PI es como introducir una unidad de medida y de contraste entre lo que se desea y lo que se va obteniendo.

En cualquier caso, esta distinción demanda hacerse cuestiones de diferente calado. Podemos preguntarnos por cuestiones relacionadas con dimensiones sustantivas del PI, tales como la filosofía que lo dirige, las bases teóricas en las que se apoya, los objetivos que se persiguen con su implantación, los contenidos a tener en cuenta, las actividades propuestas, la temporalización planificada, las metodologías a utilizar, los recursos que se poseen, la propia evaluación considerada más pertinente, etc., pero esas preguntas no son las mismas a la hora de analizarlas



antes de la implantación del PI, en su formalización como diseño, que posteriormente, cuando se observa el funcionamiento del mismo. Por lo demás, para pensar algunas de las reflexiones que pueden hacerse sobre el programa y su diseño remitimos al cuadro de preguntas que el lector puede encontrarse al final de este Capítulo (ver Cuadro 3).

4.2. El proceso en el PI

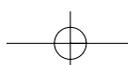
La puesta en práctica de un PI implica un proceso más o menos largo en el tiempo que transcurre desde su planificación hasta su desarrollo y definitiva implantación. La evaluación se centra en el proceso y por ello suele denominarse, como hemos apuntado en el apartado anterior, evaluación de proceso. ¿Finalidad? Proporcionar información sobre cómo se va desarrollando realmente el programa a través de una continua verificación y seguimiento de su puesta en práctica. Entramos en la etapa del contraste y la correspondencia a la que hacíamos alusión: entre el plan de acción y su ejecución.

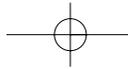
"Por un lado, será necesario preguntarnos sobre cuáles han sido las interacciones reales que se han establecido entre sus componentes y sus productos, para poder dar una explicación lo más completa y acertada posible de los efectos producidos por el programa. Y por otro, debe proporcionar información a los responsables y al personal de los proyectos sobre sus actividades para que sepan si se atienen a la programación establecida, si utilizan adecuada y eficazmente los recursos de que disponen, detectar las posibles anomalías y proponer las medidas para su corrección." (Carballo, 1991, 114).

Es fácil concluir de esta reflexión el número amplio de cuestiones que es preciso hacerse y tener presente a la hora de diseñar la evaluación, en relación con los aspectos funcionales, personales y organizativos que están implicados en el desarrollo del PI. Como en el caso anterior, remitimos al número de preguntas que, a título de ejemplo, hemos formulado en el Cuadro 3. Lo deseable es profundizar en esta línea aumentando el número de preguntas asociadas a los PI en proceso.

4.3. El contexto en los PI

Una categoría que encierra diferentes elementos y variables es el contexto ya que todo PI acaece en un determinado ambiente o contexto que, inevitablemente, si no determina su desarrollo sí que lo condiciona influyendo en él. ¿Cuál es la meta perseguida por la evaluación del contexto? Su objetivo principal es identificar y posteriormente *analizar los condicionantes*, las virtualidades y limitaciones del entorno en el que se diseña, se planifica y se desarrolla un PI, a fin de proporcionar información que permita interpretar adecuadamente los resultados de la evaluación. Este primer objetivo da paso a una segunda meta que es *proporcionar directrices* que faciliten un mejor aprovechamiento del PI y de los recursos con los que éste cuenta. El contexto de un PI es, pues, la combinación de las condiciones que lo rodean, aquello que puede influir en su condicionamiento. La pregunta es inevitable: ¿cuáles son las condiciones que incluye el contexto? Las dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas que configuran el llamado *marco del PI*. El clima político, los rasgos de la población, la situación cultural, la infraestructura comunicacional... en el momento que se implementa el PI, junto a la localización geográfica donde se mueven las personas en instituciones y organizaciones, todo ello constituye la trama de interacciones donde se configura el contexto en el que se mueve el PI. Para las preguntas que nos hacemos, como siempre a título de ejemplo, sobre la evaluación del contexto, le remitimos al cuadro elaborado expresamente para ello (ver Cuadro 3). Cuando los lectores intenten responder adecuadamente a preguntas del tipo de las que se recogen en el Cuadro 3 podrán transferirlas, junto con otras, a sus respectivos proyectos. Como coordinadores y como evaluadores. Este tipo de preguntas les podrán motivar a aproximar respuestas sobre el éxito o el fracaso del PI e interpretar si una cosa u otra se debe a la falta de motivación de la comunidad sobre el PI, si es influencia, sea cual sea su signo, de las condiciones económicas o, por pensar una situación más, de las relaciones, conflictivas o serenas, del personal implicado en el PI.





4.4. Evaluación de los resultados de un PI

Como en los anteriores casos es necesario tener presente la evaluación de los resultados en el diseño de la evaluación de un PI. Tiene que ver con los efectos del PI, con las incidencias de los PIs y sus logros, siempre interpretables en diferentes claves. Los resultados siempre se suelen analizar en función de los objetivos que se plantearon al inicio del programa (Abarca *et al.*, 1989). ¿Qué es lo que se ha obtenido tras los esfuerzos y recursos invertidos en el PI?; ¿qué productos se han conseguido?; ¿qué destrezas?; ¿qué cambio de valores, qué conocimientos adquiridos? o, lo que es más frecuente en la evaluación de los PIs, ¿cuáles han sido los resultados leídos según el grado de satisfacción alcanzado por los participantes en ellos? (Blasco, 1991, 61). Efectos previstos y no previstos, a corto, a medio y a largo plazo, utilizando estándares (Messick *et al.*, 1993; Joint Committee, 1988) o, a falta de ellos, apelando a criterios objetivos o a escalas de observación, apelando más bien a instrumentos cualitativos de medición o a técnicas cualitativas de cualificación, las evaluaciones centradas en los resultados utilizan las estrategias que se creen pertinentes para lograr una visión amplia y específica de los objetivos alcanzados por los PIs. En el campo de los resultados suele utilizarse la siguiente triple *división referida a los productos logrados*: (i) resultados inmediatos, (ii) impactos y (iii) costos; cada uno de ellos da lugar a un tipo de evaluación de carácter tecnocrático, muy apoyada por las nuevas tecnologías de la información en ascenso:

(i) *Evaluación de resultados inmediatos*

Evalúa los cambios esperados o imprevistos que se han producido en los destinatarios de un PI. Por tanto, se evalúan distintos tipos de aprendizaje y diferentes niveles de competencias que se han logrado o fomentado en relación al plan propuesto en el PI. Por eso, el diseño de la evaluación debe determinar el foco de su atención: si va a centrarse sobre individuos, sobre grupos o sobre la organización global en cuyo seno se lleva a cabo el programa. Alrededor de esta concepción de la evaluación se han ido elaborando sofisticados instrumentos orientados a medir capacidades, aprendizajes, conocimientos, actitudes y otras dimensiones asociadas al sujeto de la cultura (Fernández, 1995a).

(ii) *Evaluación de los impactos*

Se ocupa de los efectos producidos en el entorno social en que se desarrolla el proyecto. No hay demasiadas evidencias empíricas procedentes de este tipo de evaluación (Carballo, 1992). En los PIs, mucho menos (Bernard y Ellis, 2004).

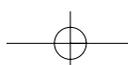
(iii) *Evaluación de los costos*

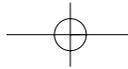
Su finalidad es valorar los costos empleados en la instauración de un PI. Los costos del propio programa (personal, material...), los gastos de capital (edificio, mobiliario, equipamiento...), los costos para los usuarios (matrícula, vivienda, transportes, comida...), etc. El lenguaje es cada vez más específico en torno a este enfoque estadístico de la evaluación.

En cualquier caso la idea central de la evaluación de resultados es concretizar las diferencias entre las condiciones iniciales con las que comenzó el PI y las condiciones intermedias o finales del mismo. Las preguntas, por ende, que pueden sostener el diseño de la evaluación son numerosas. En el Cuadro 3 ya referenciado se recogen tan sólo algunas.

5. ¿DÓNDE OBTENER LA INFORMACIÓN? ¿CUÁNDO Y CÓMO EVALUAR? LA FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO (III)

A medida que el PI vaya recreándose es evidente que pueden surgir nuevos intereses acerca del papel que puede cumplir la evaluación. Nuevos objetivos pueden conducirnos a revisar qué es lo que tengo que evaluar para alcanzarlos. Pero también, como consecuencia de ello, habrá que poner atención al *cómo* obtener la información, de *quién* y *dónde* obtenerla, así como temporalizar los momentos, el *cuándo*, más oportunos para realizar tales tareas. El desarrollo de un PI no es lineal ni mecánico; lo que va a ser más frecuente son los continuos ajustes que será preciso realizar ante las diversas variaciones que se irán presentando. El diseño, una vez más, seguirá siendo no sólo un instrumento de orientación y un abanico de directrices sino también un faro visualizador desde el que se podrá





ir obteniendo una comprensión puntual de lo que va sucediendo. Es, pues, lógico que en el diseño sea necesario introducir algunas consideraciones acerca de *cuándo* y *cómo* evaluar así como de dónde obtener la información para realizar tales tareas. Ello contribuye a fundamentar aún con más rigurosidad la propuesta diseñadora.

5.1. ¿Cómo evaluar un PI?

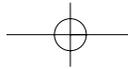
Existen muchas maneras para hacerlo. La pregunta clave que dirige este apartado de cuestiones relacionadas con un PI es: ¿qué métodos e instrumentos se van a utilizar para realizar la evaluación? En el diseño cabe, por tanto, la forma de recoger la información que necesitamos para dar respuesta a los objetivos y cuestiones asociadas a la evaluación que del PI se desea realizar. Esa forma debe dar cuenta de las técnicas y métodos adecuados a los objetivos de la evaluación (Ballart, 1992; Guba y Lincoln, 1981). Ello quiere decir, como puede deducirse, que no existe un procedimiento único y válido que podemos utilizar para dar respuesta a todos los interrogantes que se planteen al inicio y durante el diseño del PI, en sus diversas variables y componentes. La reflexión o dilucidación sobre cuáles técnicas o procesos para recabar datos son los más eficaces no puede solventarse desde el panmetodologismo (Weiss, 1991) que asola en los últimos tiempos –fruto de la lógica recetaria imperante– las ciencias sociales y humanas. La solución a esta cuestión es más bien extrametodológica. ¿Qué pretende aclararse con esta afirmación? Varias cosas:

- *Primera.* Antes de pensar en las técnicas a utilizar en la evaluación es más congruente centrarse en lo que se pretende conocer e identificar, *a posteriori*, el procedimiento más pertinente para conseguir esa información y conocimiento.
- *Segunda.* Eso significa que la selección de una técnica u otra debe depender más de los objetivos, objetos y cuestiones relacionadas con lo que queremos evaluar que de la naturaleza de la propia técnica. Aparecen, así, como innecesarios debates sobre la científicidad del instrumento, su rigor, las posibilidades de tratamiento estadístico...
- *Tercera.* Si se selecciona un determinado procedimiento de recogida de información, por tanto, se debe tener en cuenta la naturaleza de los datos que nos proporciona y los métodos de análisis que requerirán. No debe olvidarse: cada procedimiento implica una peculiar forma de registrar, almacenar, recuperar datos, saberlos analizar e, incluso, saber organizarlos para posterior información sobre ellos (García, 1992).
- *Cuarta.* Ateniéndonos a la experiencia lo que suele acaecer es que se empleen varios métodos de recogida de datos apoyados o extraídos de varias fuentes de información (personales, comportamentales, documentales y contextuales) en busca de una mayor fiabilidad en los resultados. En este sentido, es recomendable adoptar el método de la "triangulación" tanto de técnicas como de perspectivas e informantes (Abt, 1977; Bolívar, 1995).

En cualquier caso, en suma, los procedimientos de evaluación seleccionados deben ser, ante todo, **prácticos**, es decir, que se puedan aplicar a las condiciones dadas, de manera que se puedan realizar con un esfuerzo razonable. En tanto que el desarrollo de un PI suele ir condicionado por la escasez de tiempo –lo que no es deseable– los procedimientos que se adopten para llevar a cabo la evaluación deben ser factibles, o podría entrarse en una atmósfera de confusión e inoperancia de la que puede resultar difícil salir. Por lo demás, son conocidas el número de técnicas que pueden utilizarse para evaluar (entrevistas, cuestionarios, encuestas, diarios, notas de campo, observaciones, tests, técnicas proyectivas, grupos de discusión...). La concepción de la evaluación como construcción y praxis, concepción que puede aplicársele al propio PI, abre innumerables vías para utilizar procedimientos más acordes con la naturaleza de lo que se evalúa. En el Cuadro 3, que se adjunta al final del texto, se encuentra un número amplio de preguntas que pueden ayudar a fundamentar el diseño de la evaluación de un PI desde la perspectiva metodológica. Para más aclaración, en próximos Capítulos de este libro se tiene la oportunidad de profundizar en el *cómo evaluar*.

5.2. ¿De dónde obtener la información para evaluar el PI?

Quizás la reflexión central que da sentido a este apartado sea la más básica, no por ello la menos importante, de todas las que hemos formulado, también argumentado, a favor del diseño, su consistencia y su fundamentación:



¿a partir de qué fuentes vamos a obtener la información necesaria para responder a las cuestiones de la evaluación de un PI con determinados procedimientos o técnicas? La respuesta, en una sociedad de la información como la contemporánea, llena de recursos, es tan evidente como motivadora: las posibilidades son amplias. Las fuentes son múltiples. Porque, si bien es cierto que cualquier situación o aspecto a evaluar puede observarse o documentarse, poseemos además un número importante de recursos o fuentes documentales y personales que facilitan la tarea evaluadora (Colas, 1994). De esta forma, toda vez que se tiene claro lo que hay que evaluar, los evaluadores de los PIs deben dirigirse hacia aquellas fuentes que permitirán hacerlo.

Lo normal es que se utilicen varias de ellas ya que no hay una sola fuente que proporcione una información completa y definitiva (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). La parcialidad es lo propio de cada una de ellas por lo que **se recomienda la combinación de diversas fuentes de información** para obtener conocimientos más ricos de lo que está siendo objeto de evaluación. En un PI será oportuno apelar **a la documentación** de diferente carácter para ayudar a promoverlo, pero será una necesidad ineludible acudir a las **fuentes personales** [agentes coordinadores, financiadores, destinatarios, profesionales varios...] para que, con diversos procedimientos [entrevistas, encuestas, observaciones...] obtengamos toda la información posible, y se auspicie la comparación y el contraste entre ellas y, finalmente, se llegue a una imagen más completa de lo que se está evaluando. Estas cuestiones, por supuesto, deben formar parte del diseño de la evaluación de un PI (remitimos al lector al Cuadro 3).

5.3. ¿Cuándo evaluar un PI?

¿Cuándo ejecutar la evaluación? Esta cuestión nos introduce en la fase de ejecución de la evaluación, cuya propuesta hay que adelantar en el diseño (Alvira, 1991). Desde una perspectiva temporalizada cabe hablar de *dos tipos de evaluación*:

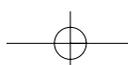
- *Evaluación "para" el desarrollo.* Se ocupa de evaluar el PI **durante** el desarrollo del mismo: siguiéndolo paso a paso, con intenciones incentivadoras y formativas, introduciendo los cambios que se crean pertinentes, la toma de decisiones, la mejora del PI... La pregunta axial es *¿Qué está pasando?* Es la llamada "evaluación procesual", "formativa" o de "progreso": ir documentando la experiencia que se va adquiriendo en la implantación del PI de modo sistematizado.
- *Evaluación "del" desarrollo.* La realizada al final, **después** de terminado el desarrollo del PI. Busca enjuiciar los resultados últimos del programa en sus diferentes variables. Ya hicimos referencia a ella en apartados anteriores: ¿qué logros, o no logros, se han conseguido tras la ejecución del PI? Normalmente, este último tipo de evaluación adopta una perspectiva temporal relativamente amplia con respecto a la puesta en marcha del programa. El hincapié, por experiencia, se pone en la evaluación de resultados y apenas se da pie a la evaluación de procesos.

Pensando en una y otra modalidad, quizás la pregunta que mejor podría formularse a la base del diseño sería esta otra: transcurrido un cierto tiempo de desarrollo del programa, ¿cuáles son los procesos y los resultados obtenidos, los logros y fracasos que podemos identificar asociados a dicho programa? Esta es una buena pregunta directriz.

Sea como fuere, y con independencia de la modalidad que se elija, debe planificarse, llegados a este punto, la ejecución de la evaluación, es decir, la evaluación debe entrar también en el diseño: concretando una programación de tareas evaluadoras al tiempo que se especifican las sucesivas fases o etapas del proceso de evaluación con referencia a su contenido o tareas y su temporalización o duración (Pérez, 1985; Rossi y Freeman, 1989). En el cuadro final de preguntas (Cuadro 3) se puede encontrar una relación de cuestiones que dan soporte al diseño de la evaluación.

5.4. ¿Quién debe ejecutar la evaluación?

Ante tal pregunta es preciso tomar una decisión para determinar quién o quiénes deben llevar a cabo la evaluación, es decir, cuáles van a ser los responsables de evaluar el PI: ¿personas con una demostrada competencia para



gestionar, dirigir, conceptualizar...?, ¿destinatarios?, ¿profesionales?, ¿amateurs?; ¿un equipo?, ¿un grupo?, ¿un individuo?, ¿externo al programa?, ¿del mismo programa? Estas interrogaciones van a surgir de "modo natural", por necesidad, en cuanto los impulsores de un PI inicien la tarea de diseñar la evaluación a realizar.

Desde luego, sea cual sea el adjetivo profesional que se vincule a las personas que asuman tales labores, hay que hacer notar que el rasgo o la característica que deben mostrar no puede ser otra que una **demostrada independencia y competencia**. Capacidad para la gestión, la dirección, habilidades conceptualizadas, y no sólo destrezas técnicas que, por supuesto, han de tenerlas. Este es un ideal, somos conscientes de ello, ya que se refleja en este argumento la imagen de una persona o grupo, con tradición en estas cuitas, dominadora del medio, con una comprensión amplia y específica de lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, portador de un cuadro de pericias que demuestran su experiencia en este campo de acción social (Cohen, 1993; Guba y Lincoln, 1981).

Pero no siempre la realidad coincide con los deseos o con las necesidades de materializar un PI del modo más congruente posible. Con frecuencia no se cuenta con los recursos para realizar determinadas dimensiones y componentes del PI. Ello no debe desalentar a quienes están motivados por lograr los efectos más beneficiosos para todos los involucrados, directa o indirectamente, en él. Pero también cabe apuntar que, aun contando con suficientes recursos, tampoco puede asegurarse el resultado (Zabalza y Marcelo, 2000). La contratación de personas ajenas al PI puede ser pertinente ya que un profesional del ramo evaluador puede ser la figura que, además de ser especialista en el trabajo de evaluar, evite sesgos: aquellos que surgen ante la obsesión de que los resultados se acomoden a los deseos de quienes dirigen el programa. Ésta puede ser una buena solución a ciertos riesgos que comportan las "presiones internas" dentro del desarrollo del PI.

Pero si el evaluador externo está cargado de filosofía e ideología diferente a la que impregna el programa, no hace "suyo" el PI, se dedica a ejecutar una tarea desde una distancia supuestamente calificada de "objetiva", o se deja arrastrar por "intereses particulares", por poner otro ejemplo, también el proceso evaluador puede quedar distorsionado. ¿Lo ideal? Que el sentido de pertenencia funcione entre todos los implicados en el PI. Que todos los agentes que participan en él, incluidos los destinatarios, "hagan suya" la evaluación.

En cualquier caso, y resumiendo, el uso o utilización que se va a hacer de la evaluación nos conecta con la primera cuestión básica de *para qué evaluar*. La evaluación no sólo puede ser un recurso de aprendizaje como decíamos sino una experiencia social que, al igual que un programa educativo, debe constituir una buena oportunidad para que los implicados –los participantes y aquéllos a quienes los resultados les afectan– compartan conocimientos y experiencias, se impliquen en el diseño, la elaboración de instrumentos y en los análisis y valoraciones de las experiencias y se formen en colaboración (Escudero y Martínez, 1988).

6. A MODO DE REFLEXIÓN ÚLTIMA

Como Hatton-Yeo y Ohsako (2001) pusieron de manifiesto en su estudio *Programas Intergeneracionales: Políticas Públicas e implicaciones de la investigación*, la evaluación era sentida, por los países analizados, como la necesidad más perentoria, más urgente, para conocer los efectos, los resultados de los PIs. Evaluar no es una actividad simple, es preciso conocimiento especializado. Pero tampoco es tan compleja como algunos expertos han dado a entender. Bernard y Ellis (2004) nos proponen una guía (traducida e incluida en el presente libro como Capítulo 9) para llevar a cabo esta tarea, siendo conscientes como son de la falta de trabajos empíricos en el terreno de la evaluación de PIs, si se exceptúan las fecundas contribuciones que Matt Kaplan viene haciendo al campo, tal y como se puso de manifiesto en el curso celebrado en el IMSERSO, en septiembre de 2006, sobre evaluación de los programas intergeneracionales. En este curso se recordó a quienes participaron –la mayoría agentes relacionados más o menos directamente con los PIs– que la evaluación era un recurso de aprendizaje relevante y que, como tal, podía aprenderse con un relativo esfuerzo. Pero ese aprendizaje sobre evaluación de PIs –éste es el recordatorio y la filosofía de este Capítulo– debe insistir en el conocimiento de una de sus fases más importantes, sin minusvalorar las otras: nos referimos a la *fase del diseño de la evaluación*. Esperamos que estas páginas contribuyan a aumentar la comprensión de este hecho.

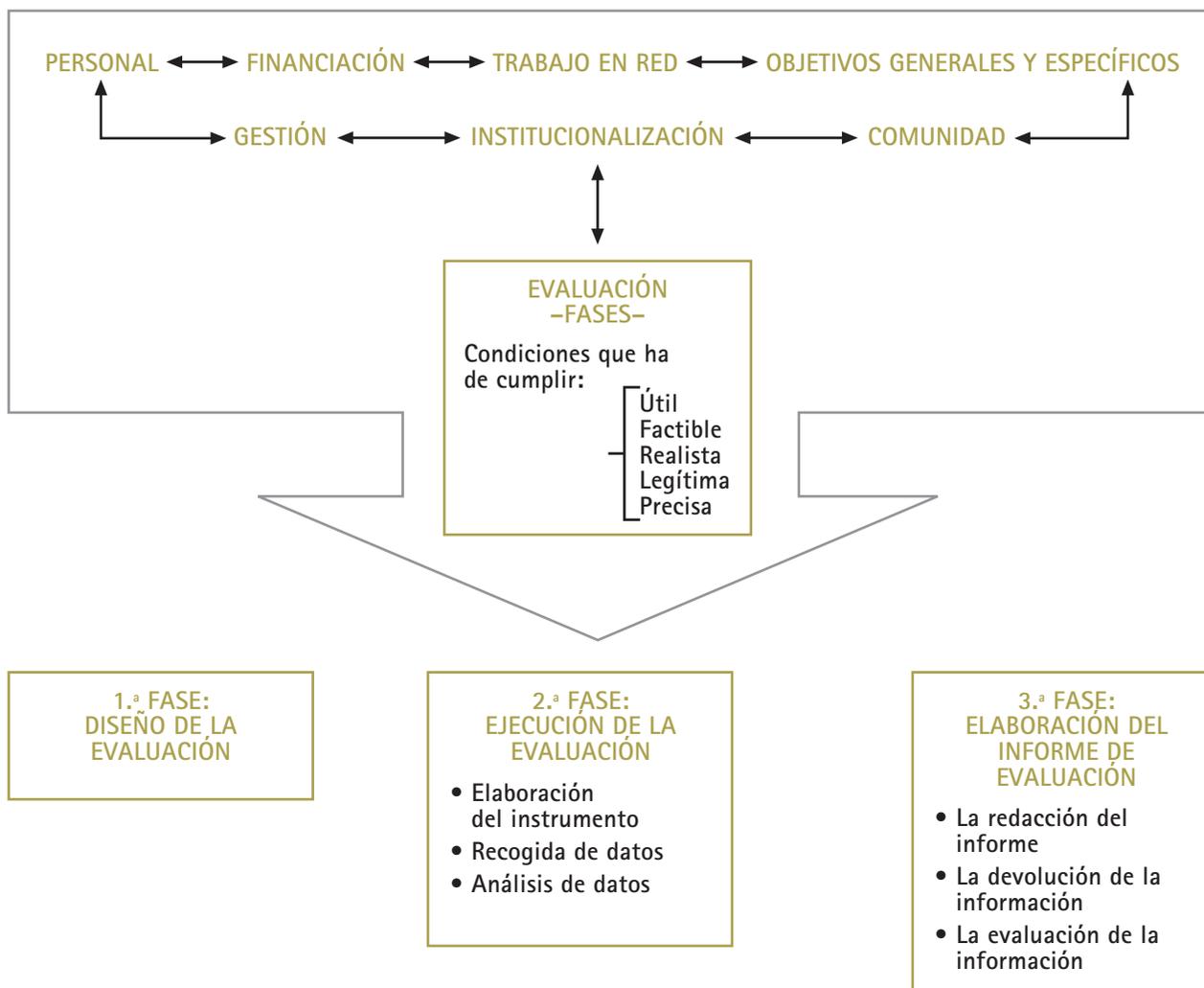
REFERENCIAS

- ABARCA, M.P., et al. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.
- ABT, C. (1977). *The Evaluation of Social Programs*. Beverly Hills. Sage Publications.
- AGUILAR, M.^aJ., y ANDER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios y de programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Barcelona: CIS.
- ANDER-EGG, E. (1994). *Evaluación de programas de trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANGUERA ARGILAGA, M.^a T. (1989). Innovaciones en la metodología de la evaluación de programas. *Anales de Pedagogía*, 5, 13-42.
- (1992). Diseños diacrónicos en programas de intervención. *Bordón*, 43, 421-429.
- BAKER, E. (1980). *Educational Testing and Evaluation: Design, Analysis and Policy*. Beverly Hills: Sage Publications.
- BALLART, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de caso*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- BARTOLOME PINA, M. (1990). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 333-350.
- BATESON, G., y BATESON, C. (2000). *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Gedisa.
- BERNARD, M., y ELLIS, M. (2004). *¿Cómo sabes que la práctica intergeneracional funciona? Una guía para iniciarse en la evaluación de la práctica intergeneracional*. Stoke-on-Trent: Fundación Beth Johnson.
- BLASCO, B. (1991). El control de la formación. ¿Auditoria, evaluación? *Aula Abierta*, 58; 59-84.
- BOLIVAR, A. (1995). *La evaluación de actitudes y valores*. Madrid: Anaya.
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización, *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-116.
- (1992). El impacto de los estudios evaluativos, *Bordón*, 42(4), 509-515.
- CARDINET, J. (1979). L'elargissement de l'évaluation. *Education et Recherche*, 1, 15-53.
- COHEN, E. (1993). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- COLAS, P. (1994). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Krong.
- COOK, T.D., y CAMPBELL, D.T. (1979). *Quasi experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- DEL BARRIO, V.^a (1989). Diseño y evaluación de un programa de educación vial. *Anales de Pedagogía*, 5; 77-102.
- DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.
- ESCUDERO, J.M., y MARTÍNEZ VALCARCEL, N. (1988). *Elaboración, desarrollo y evaluación de planes de trabajo dirigido a equipos de trabajo, profesores de apoyo y asesores. Documento de trabajo*. Murcia: I.C.E. de la Universidad de Murcia.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Coord.)(1995a). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- 44 FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1995b). Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. En R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (Coord.), *Evaluación de programas*. Madrid: Síntesis.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1992). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón*, 43 (4), 461-476.
- GUATTARI, I. (1982). Entrevue. *L'Arc*, 49, 5-16.
- GUBA, E.G., y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, CA; Jossey Bass.

- HATTON-YEO, A., y OHSAKO, T. (2001). *Programas Intergeneracionales: Políticas Públicas e implicaciones de la investigación*. Stoke-on-Trent: Fundación Beth Johnson.
- HERNÁNDEZ, J. M., y RUBIO, V. (1992). El análisis de la evaluabilidad: paso previo en la evaluación de programas. *Bordón*, 43(4); 397-405.
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- MAGGIORI, R. (1986). Foucault. *Liberation*, 2 y 3 de septiembre.
- MESSICK *et al.* (1993). *A New Design for a New Era*. London: National Assessment of Educational Progress.
- NIREMBERG, O., y BRAVERMAN, I. (2000). *Educación para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- PÉREZ, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En GIMENO, J., y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- ROSSI, P. H., y FREEMAN, H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- SÁEZ CARRERAS, J., y NIETO, J. M. (1995). Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social. Directrices para el diseño y ejecución. *Revista de Pedagogía Social*, 10, 141-169.
- SANTOS, M. (1993). *La evaluación*. Málaga: Aljibe.
- STEDMAN, D. J. (1992). Consideraciones importantes en la revisión y evaluación de programas de intervención educativa, *Siglo Cero*, 139, 60-64.
- STUFFLEBEAM, D. L., y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- WEISS, C. H. (1991). *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- ZABALZA, M., y MARCELO, C. (2000). *Evaluación de prácticas*. Sevilla: GID.

CUADRO 1

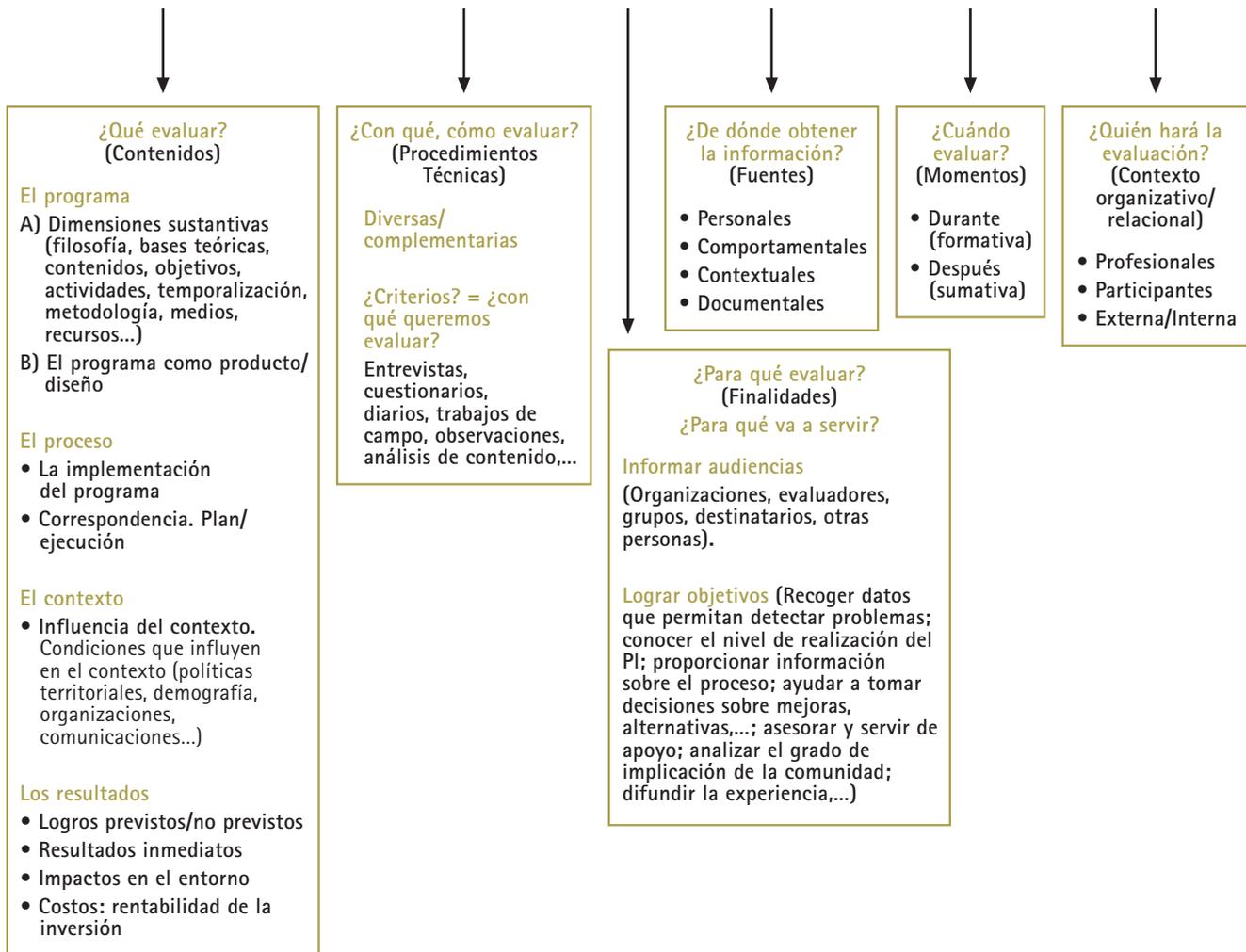
Componentes de un PI: la ubicación del diseño de evaluación



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 2

El diseño de la evaluación. Elementos que legitiman y sostienen su construcción



Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 3

Preguntas relacionadas con los diferentes elementos del diseño

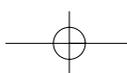
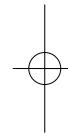
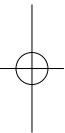
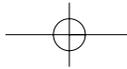
<p>¿PARA QUÉ EVALUAR?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación? • ¿Para qué va a servir? • ¿A quién se dirige? • ¿Con qué fines? • ¿Qué tipo de cambios se prevén? • ¿Qué tipo de costos? • ¿Qué tipo de beneficios sociales? <p>...</p>	<p>¿QUÉ EVALUAR?</p> <p>PROGRAMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hasta qué punto se han definido los problemas, los objetivos, las actividades con claridad? • ¿Cuál ha sido del proceso para diseñar el programa? • ¿Se han definido adecuadamente las necesidades? • ¿Responde el programa a las necesidades de los destinatarios?... <p>PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha realizado la adopción del programa? • ¿Qué dinámicas de trabajo grupal se han realizado? • ¿Qué ha ocurrido en la implantación del programa y de sus fases? • ¿Qué factores facilitan o dificultan el desarrollo? • ¿Qué relaciones se establecen entre los sujetos implicados? <p>CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características básicas del entorno social en el que se implanta el programa? • ¿Y el cultural?; ¿y el educativo?; ¿y el político? • ¿Cuál es su realidad económica? • ¿Qué rasgos caracterizan a la población? • ¿Qué modelos organizativos y programas sociales existen?; ¿qué es lo que del contexto puede influir en el programa?... <p>RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los objetivos a lograr? • ¿Cuáles los impactos en el entorno social?; ¿y en los destinatarios?; ¿a corto, medio y largo plazo?; ¿y en las instituciones?; ¿y en las organizaciones (familias, centros de residencia, colegios...) relacionadas con los participantes? 	<p>¿CUÁNDO EVALUAR?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué está pasando? • ¿Por qué ha ocurrido lo...? • ¿Cuáles han sido los procesos obtenidos? • ¿Cuáles sus resultados? • ¿Y sus limitaciones?; ¿y sus fracasos? <p>...</p>
<p>¿CÓMO EVALUAR?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué métodos?; • ¿De qué manera?; ¿entrevistando?; ¿utilizando encuestas?; ¿a través de grupos de discusión?; ¿qué tratamientos se dará a la información?; <p>...</p>	<p>¿DÓNDE OBTENER LA INFORMACIÓN?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué personas nos van a proporcionar información? • ¿Qué fuentes personales es conveniente recoger? • ¿Quién debe evaluar? • ¿Quiénes serán los informantes? • ¿A qué documentación acudir para informarnos? 	<p>¿QUIÉN DEBE EJECUTAR LA EVALUACIÓN?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se hará? • ¿Cómo? • ¿Por quién?; ¿en grupo?; ¿individualmente? • ¿Por encargo institucional? • ¿Quién?; ¿todos los agentes involucrados? • ¿Sólo por expertos? <p>...</p>

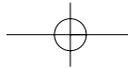
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

INTRODUCCIÓN A ALGUNOS MÉTODOS Y TÉCNICAS ÚTILES PARA EVALUAR PROGRAMAS INTERGENERACIONALES

*Sacramento Pinazo Hernandis
Universitat de València*





A estas alturas de este libro está claro que no existe una única forma de proceder con la evaluación de los programas intergeneracionales. Ocurre justo lo contrario: hay muchos métodos entre los que deberemos elegir en función de qué se pretenda evaluar. Los distintos métodos representan diversos modos de aproximación y descubrimiento de la realidad de cada programa intergeneracional, pero las estrategias de la investigación social que se utilizan con mayor frecuencia son: los métodos cualitativos, los métodos cuantitativos y los métodos experimentales.

Algunos autores han ponderado unos u otros métodos; es el caso de Fabra y Doménech (2000), para quienes la metodología cuantitativa, con su movilización de poderosos paquetes estadísticos, permite la gestión de ingentes cantidades de números, pero, sin embargo, aparece desprovista de recursos cuando se trata de dar cuenta de la naturaleza simbólica de la realidad social y del papel fundamental del significado. Mediante la metodología cuantitativa se limita la capacidad de expresión y significación de los hechos por parte de los actores sociales, buscando la explicación de los hechos o causas de los fenómenos sociales más allá de la interpretación subjetiva del individuo.

A nosotros lo que nos parece más cierto es que cada uno de estos métodos nos proporcionará distintas técnicas y diferentes instrumentos entre los cuales deberemos elegir según convenga; la elección de una técnica u otra estará supeditada, entre otras cosas, a los objetivos de la evaluación, a quién va a realizar la evaluación y a los conocimientos previos que tengan los evaluadores de las diferentes técnicas. Un buen resumen acerca de las diferencias entre las dos metodologías más utilizadas es el que hace Ruiz (2003):

Metodología cualitativa	Metodología cuantitativa
Cuando se pretende captar el significado de las cosas.	Cuando se pretende describir los hechos sociales.
Cuando se utiliza el lenguaje de los conceptos y las metáforas, las narraciones, los dibujos.	Cuando se utiliza el lenguaje de los números, tablas, fórmulas estadísticas.
Cuando se prefiere recoger información a través de la observación reposada o en profundidad de un modo flexible.	Cuando se prefiere recoger información a través de experimentos o encuestas estructuradas.
Cuando se parte de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil.	Cuando se parte de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas.
Orientación holística y concretizadora (pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso).	Orientación particularista y generalizadora (intenta generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad).

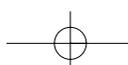
Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz (2003, 23).

1. METODOLOGÍA CUALITATIVA

La metodología cualitativa se usa cuando el objetivo de la evaluación es conseguir un examen en profundidad de temas o casos específicos. En general, es muy utilizada en estudios exploratorios en los que se pretende descubrir el sentido y el significado que los participantes están dando a un determinado programa o proyecto. No busca contrastar hipótesis y teorías ni la generalización de los resultados sino más bien obtener y desarrollar nuevas ideas.

Los métodos cualitativos son especialmente convenientes para: interpretar el significado que tienen para un determinado grupo o individuos distintos acontecimientos, y también para el avance conceptual y teórico en una determinada área o campo. Exigen la inmersión del investigador en el campo de investigación, habitualmente durante un periodo largo de tiempo, y persiguen descubrir el sentido y el significado que los participantes atribuyen a las distintas interacciones que suceden en el grupo.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1998), la metodología cualitativa se podría definir o caracterizar como un tipo de aproximación inductiva en la que los datos que se recogen no tienen la finalidad de contrastar teorías o hipótesis previas sino más bien desarrollar conceptos y favorecer la comprensión de los fenómenos objeto de estudio, y en la que se investiga desde una perspectiva holística. Con ella se pretende buscar un acceso directo a lo que las personas dicen y hacen: observándolas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar y analizando los documentos que



producen, y es por eso por lo que los métodos cualitativos preservan el aspecto humano de la vida social al no reducir las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas.

Siguiendo a Miquel *et al.* (1997) las técnicas cualitativas más utilizadas son:

a) Aquéllas que pretenden *obtener información de forma directa*:

- *la entrevista*: cuyo objetivo es conocer en profundidad la experiencia, sentimientos y opiniones de la persona(s) entrevistada(s).
- *el grupo de discusión*: en donde un moderador introduce un tema de discusión a un grupo de individuos, dándoles la oportunidad de que interactúen con sus comentarios y opiniones.

b) Las que se caracterizan por *recoger información de tipo indirecto* son:

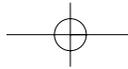
- *Phillips 66*: técnica de entrevista grupal, que pone el acento en la creatividad desarrollada a partir de los *brainstorming* (lluvia de ideas) generados por cada grupo.
- *Panel Delphi o Grupos Nominales*: técnicas de entrevistas individuales en las que, en sucesivas rondas, se va ofreciendo información a cada entrevistado acerca de las respuestas dadas por escrito por los otros miembros del grupo (respuestas anónimas), sin que se dé interacción entre ellos. La técnica está basada en el acuerdo de los juicios de los entrevistados que, evidentemente, se ven influenciados por el resultado de cada ronda anterior. Muy útil para el trabajo con un grupo de expertos.

c) Las que obtienen información *a través de la observación*. Se centran en el registro del comportamiento de un determinado individuo o grupo en unas circunstancias concretas y durante un tiempo determinado.

Algunos autores, como Rodríguez, Gil y García (1999, 39), hablan del carácter instrumental de los métodos, dado que "guían y orientan el proceso de indagación y, por ende, la elección de unos métodos u otros". Estos autores hacen alusión a una comparación de métodos que realizó Morse (1994), y de la que nos hemos permitido seleccionar algunas columnas (e introducir ciertas modificaciones):

¿Qué cuestiones guían nuestra evaluación?	¿Qué método usar?	¿Qué técnicas o instrumentos de recogida de información?
Cuestiones de <i>significado</i> , como explicitar la esencia de las experiencias de los participantes.	Fenomenología (Estudia la experiencia vital, lo cotidiano; intenta explicar los significados, la esencia de las cosas. No pretende valorar la frecuencia de aparición de algunos comportamientos o las relaciones estadísticas entre variables)	Escribir anécdotas de experiencias personales
Cuestiones <i>descriptivas-interpretativas</i> , como las prácticas de los grupos	Etnografía (Persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social de un grupo)	Entrevista no estructurada (sin guión <i>a priori</i>) Observación participante Notas de campo Mapas Registros de observación Documentos
Cuestiones de <i>proceso</i> , como la experiencia a lo largo del tiempo, el cambio pre/post.	Teoría fundamentada (Interaccionismo Simbólico) (Trata de descubrir teorías, conceptos e hipótesis partiendo directamente de los datos sin supuestos <i>a priori</i>)	Entrevista Observación participante Diarios Notas de campo Documentos

(Continúa)



(Continuación)

¿Qué cuestiones guían nuestra evaluación?	¿Qué método usar?	¿Qué técnicas o instrumentos de recogida de información?
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Análisis del Discurso (Etnometodología) (Se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y grupos y las presentan en el curso de su vida diaria)	Observación Conversaciones cotidianas
Cuestiones de mejora y cambio social.	Investigación-acción (Es una forma de investigación llevada a cabo por los prácticos sobre sus propias prácticas con el fin de profundizar en la comprensión de los problemas)	Observación
Cuestiones subjetivas.	Biografía (Pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona y recoger tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia)	Entrevista Documentos Diarios, fotografías, objetos personales Historias de vida

Fuente: Elaboración propia a partir de Morse (1994), citado en Rodríguez, Gil y García (1999, 41).

De todas las técnicas citadas en el cuadro anterior, por razones de espacio, nos vamos a detener en la observación y los grupos de discusión, por ser las técnicas que más se han utilizado para evaluar proyectos y programas intergeneracionales. La entrevista, dada su importancia, será desarrollada de modo monográfico en el Capítulo 6 del libro.

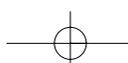
1.1. La observación

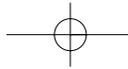
La observación "es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (Ruiz, 2002, 125).

La observación permite obtener información sobre un fenómeno tal y como éste se produce; constituye un proceso deliberado, sistemático y planificado de recogida de datos, siempre orientado por una pregunta. Es, por tanto, una técnica muy útil para evaluar los programas intergeneracionales pues supone la no interferencia del observador. La observación está especialmente indicada para obtener información a la que no se puede acceder por otros medios (exámenes, cuestionarios, tests, etc.), para abordar aspectos en su ambiente más natural, para complementar informaciones recogidas por otras técnicas, para conocer las actitudes de un determinado grupo o el grado de conocimiento de un determinado tema, etc. Además, algunas observaciones se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar informaciones verbales (niños pequeños, adultos con deterioro cognitivo...); en estos casos la observación también resulta muy pertinente. Newman y Ward (1993) utilizaron la observación en un trabajo para *Generations Together*; se fijaron en la frecuencia de aparición de diferentes comportamientos en los niños y en los mayores que participaban en el programa intergeneracional. Para ello utilizaron la tabla siguiente:

Conductas observadas	Frecuencia de aparición de las mismas	Conductas observadas	Frecuencia de aparición de las mismas
El mayor proporciona instrucciones.		El niño/a responde a las instrucciones.	
El mayor responde a preguntas.		El niño/a responde a preguntas.	
El mayor ofrece ayuda.			
El mayor revisa el trabajo del alumno.			
El mayor habla con el alumno de modo pausado.			
El mayor habla espontáneamente.		El niño/a habla espontáneamente.	

Fuente: Instrumento de análisis de la interacción persona mayor-niño/a (Newman y Ward, 1993).





Por su parte, Knapp (1986) definió la observación como "un conjunto de registros de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos y que son destacados como significativos". Con la observación de la realidad en tiempo real, el evaluador puede acercarse al problema y ver "cómo han sucedido las cosas" sin necesidad de pedir la opinión de los que estuvieron allí, con los sesgos y pérdidas que ello implica.

Una observación aislada u ocasional puede encerrar algún valor pero carece del rigor y de la científicidad de la observación que es producto de una evaluación planificada y que tiene en cuenta un modelo teórico de referencia. Anguera habla de metodología observacional: un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta de forma que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en el contexto indicado, y una vez que se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos (Anguera *et al.*, 1995, 526).

Según Rodríguez (1980) toda observación debe reunir las siguientes características o exigencias para que sea científica:

- a) Una definición clara y concreta de los comportamientos elegidos para ser observados, de tal modo que no quepa incertidumbre sobre la pertinencia de recoger o no cierto tipo de acontecimientos.
- b) Indicación de las condiciones en las que la observación debe realizarse. Se alude al lugar, al tiempo, a los sujetos observados, a los observadores, a los instrumentos precisos que ayudarán en la observación.
- c) Los datos deben ser recogidos de modo tal que pudiesen ser analizados, por ejemplo, mediante un tratamiento cuantitativo de los mismos.
- d) Sobre lo observado se debe poder inferir, sacar conclusiones, es decir, la observación tiene que ser válida.
- e) Las valoraciones realizadas –y las conclusiones extraídas de las mismas– deben ser estables, esto es, la observación ha de ser fiable.

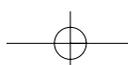
Antes de comenzar a realizar una observación es preciso tomar algunas decisiones relacionadas con el dónde observar, cuándo observar, qué observar, durante cuánto tiempo observar, a quién/es observar. En la observación, el muestreo no se realiza antes de la recogida de la información sino que se va ejerciendo de manera simultánea. La observación es un proceso circular, no lineal: el observador llega a la escena con su bagaje teórico, su experiencia personal y sus hipótesis y allí se sitúa; selecciona informadores (aquellos capaces de suministrar más y mejor información, aquellos que prometan más riqueza de contenido, que se caractericen por sus singularidad, que dispongan de más información por su posición en el grupo, aquellos más próximos al núcleo de la acción).

Con tal fin, a veces, es posible utilizar *registros de observación* para medir, por ejemplo, la frecuencia de aparición de determinados comportamientos, o bien *notas de campo* o *grabaciones audio/vídeo*. La naturaleza de los datos que posibilita el registro de conducta en observación directa es su carácter perceptible por los órganos sensoriales humanos. Si se utilizan medios técnicos y automáticos de registro (grabadoras, cámaras), se garantiza una mayor precisión del registro tomado, que se hace independiente de los errores perceptivos del observador, del acuerdo o no entre distintos observadores y de la fugacidad de las conductas emitidas.

Las notas de campo y las cintas deberán llevar anotado en algún lugar marginal la fecha (día, mes, año e incluso la hora de la observación). En ocasiones es útil también añadir un dibujo o plano a modo de esquema de la situación observada: quién estaba dónde, con comentarios añadidos si fuese necesario. Hay que tener en cuenta que la profusión de notas tomadas en el momento de la observación será muy útil a la hora de realizar los informes (Rodríguez, Gil y García, 1999). Este material informativo recogido será después ordenado, sistematizado y analizado.

No hay que olvidar que la observación implica un equilibrio entre percepción, interpretación y conocimientos previos, por lo que cada observación será propia y específica de cada observador, con sus sesgos y limitaciones.

René Zazzo (cit. en Anguera *et al.*, 1995, 530) escribió acerca de la complejidad de la observación el siguiente texto ilustrativo:



"Mientras que Gessell sometía al bebé a diversas pruebas y las cámaras funcionaban, yo trataba de observar. Tomaba mis notas. Después, una vez terminada la grabación, comparaba mis observaciones con los hechos registrados por la cámara. Y descubrí, a la vez decepcionado y rabioso, la pobreza, los errores, la imbecilidad de mi registro y la inteligencia de la cámara. Aprendí a observar, y aprendí con ello que la observación es engañosa para quien no es verdaderamente honesto, así como también que la observación presenta unos límites muy estrechos cuando no está guiada por conocimientos previos y ayudada por técnicas rigurosas. Aprendí el rigor, no de los esquemas rígidos, sino de los matices. Y descubrí sin ningún discurso la infinita diversidad de gestos del niño, y que un sujeto, fuera un niño recién nacido, fuera un asno, nunca es idéntico a otro, incluso en sus relaciones más simples y arcaicas."

Dentro de los procedimientos de observación se habla de distintos modos de observar en función de la implicación o no del observador en la situación observada. Hablamos así de observación no participante y de observación participante. La *observación participante* es uno de los tipos de observación más utilizados en la evaluación cualitativa. La observación participante es un medio interactivo de recogida de información dado que requiere una implicación del observador en los acontecimientos que debe observar. No es una práctica sencilla pues el investigador tiene el doble rol de observador y de participante, pero es un procedimiento que consigue una gran riqueza de datos: no sólo aporta buenas descripciones de los hechos sino que también añade la propia percepción del observador que se ha visto inmerso en ellos.

Habitualmente el observador lleva consigo un "diario, libro o cuaderno de campo" en donde va anotando cada detalle de lo observado (el registro debe ser detallado, preciso y completo) junto con una descripción de las personas y contextos, todo ello unido a las impresiones y vivencias del observador e incluso a las interpretaciones que van surgiendo en el transcurso de la observación.

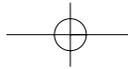
Los *anecdotarios* sirven para recoger de forma episódica los hechos más sobresalientes que se producen en el desarrollo de una determinada acción en relación a las actitudes, los intereses, las interacciones o cualquier otro tópico que interese. Los anecdotarios no deben recoger opiniones ni juicios de valor –al contrario de otros instrumentos para medir las actitudes como las escalas tipo Likert o el diferencial semántico–, sino exclusivamente sirven para describir hechos o acciones.

Los pasos a seguir son: seleccionar al campo de observación (clase, programa, relaciones informales, etc.), seleccionar las personas a observar (todos los miembros del grupo, sólo algunos), el tiempo (un día, una semana, un mes), elaborar una ficha de registro, registrar las observaciones y archivarlas. Cada anécdota debe plasmarse en una ficha. Los contenidos mínimos que debe tener la ficha son los siguientes:

Observador:
Fecha /hora:
Tiempo de duración de la observación:
Persona(s) observada(s):
Contexto/situación de observación:
Incidente/anécdota:
Observaciones, comentarios:

Los *diarios* y los *informes* constituyen unos instrumentos de recogida de información que pueden ser más o menos sistematizados. Pueden oscilar desde una simple relación o enumeración de actividades realizadas o pueden estar ya estructurados y referidos a campos concretos e incluir valoraciones, pensamientos, reflexiones. Los contenidos mínimos que deberían tener estos instrumentos son los siguientes:

Autor del diario:
Fecha:
Actividad que se relata/situación:
Duración:
Resumen:



1.2. El grupo de discusión o grupo focalizado (*focus group*)

Podemos definir el grupo de discusión –siguiendo a Morgan (1991, 13)– como “el instrumento para producir datos que serían inaccesibles sin la interacción que se encuentra en el grupo”, o bien apoyarnos en una definición más amplia que es la que enuncia Ibáñez (1994a, 58): “un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión (discusión) de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la discusión en los discursos personales y en los discursos grupales (consenso)”.

El grupo de discusión es una buena técnica para combinar con otras como, por ejemplo, el cuestionario: se puede realizar un grupo de discusión para la preparación del cuestionario (para anticipar problemas de rechazo ante preguntas o no respuestas), y después del pase del cuestionario o del análisis de los datos (para la corroboración de resultados o para la profundización en la interpretación de los mismos).

La principal característica del grupo de discusión –según Canales y Peinado (1998)– es que está constituido por un conjunto reducido de personas, reunidas con el propósito de interactuar en una conversación acerca del tema objeto de investigación. La discusión que se realiza no tiene como objetivo la búsqueda del consenso entre los participantes sino que lo que posibilita es recoger un amplio abanico de opiniones y puntos de vista que pueden ser tratados extensamente.

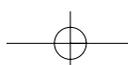
La gran ventaja del grupo de discusión frente a otras técnicas es la posibilidad de exploración y generación de material cualitativo derivado no tanto de la presencia de un entrevistador sino de la presencia simultánea de varios entrevistados o participantes en un contexto grupal. La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión (Valles, 2000, 304).

El grupo de discusión es una buena técnica de investigación y de evaluación pero es interesante tener en cuenta una serie de recomendaciones para su buen uso:

- 1) **Antes de comenzar la evaluación es necesario hacer una planificación previa**, en la que se tengan en cuenta los objetivos que se persiguen con el grupo de discusión. Tener claro este paso previo ayudará a pensar en la composición del grupo y en la selección de los individuos que van a participar en el mismo.
 - 1.a) **Composición y filtrado de los sujetos participantes.** A la hora de pensar en la composición del grupo se intentará buscar un equilibrio entre la homogeneidad de los participantes y su heterogeneidad (Ibáñez, 1979) referidos al campo de estudio determinado. Por un lado, entonces, se deberá contar con unos mínimos de homogeneidad para mantener la simetría en la relación entre los componentes del grupo; y, por otro, se necesitará un mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla. La heterogeneidad del grupo inyecta energía (información) a la dinámica y pone en cuestión los vínculos de los participantes con el objeto o situación a evaluar, al facilitar que unos y otros se cuestionen entre sí (Callejo, 2001, 86).

Es fundamental que el grupo que se ha formado para la discusión grupal no sea un grupo previo (o grupo natural) y que no haya en él rastro de relaciones previamente constituidas, es decir, el grupo de discusión no debe ser tal ni antes ni después de la discusión grupal. En situaciones de conocimiento previo de los sujetos se producen mayores resistencias a hablar: se tiende a hablar de manera correcta (o hipercorrecta), de lo políticamente correcto o de lo políticamente dominante, “guardando en el silencio lo sabido como conflictivo, lo que no sale al discurso para no molestar a los otros” (Callejo, 2001, 47). Por esta razón se ha de evitar dicho conocimiento previo de los participantes. Normalmente la captación o convocatoria de los grupos suelen realizarla profesionales especializados. Lo ideal es utilizar –diversificándolas–, redes sociales reales (amigos, vecinos, parientes).

En el grupo de discusión se trata de interconectar puntos de vista; cada uno de los “tipos sociales” representa lo que se denomina “una *variante discursiva*”. No se trata de conseguir la representación estadística sino la representación tipológica, socio-estructural, de acuerdo con los propósitos marcados en la evaluación. Habitualmente se emplean variables sociodemográficas (sexo, edad, estatus socioeconómico...) y algunas otras variables relacionadas con el tema objeto de análisis. El número de participantes de cada clase o tipo será, como mínimo, dos.



Por ejemplo, para evaluar un programa intergeneracional en el que ha participado un grupo de mayores como Cuentacuentos en las aulas de 4.º de primaria de dos colegios públicos, uno de la ciudad y otro de una pequeña población, se podrían realizar los siguientes grupos de discusión atendiendo a las variables: género (mujeres, hombres); edad (de 9–11 años, de 50–65 años, de 65–75 años); hábitat (medio rural, medio urbano).

G1: niñas, 9–11 años, m. rural

G2: niños, 9–11 años, m. urbano

G3: mujeres, 50–65 años, m. rural

G4: hombres, 50–65 años, m. urbano

G5: mujeres, 65–75 años, m. urbano

G6: hombres, 65–75 años, m. rural

A continuación se muestra un ejemplo de la representación en un esquema del diseño general de grupos de discusión siguiendo los ejes de heterogeneidad y homogeneidad que fue utilizado en la investigación sobre los programas intergeneracionales en la escuela desarrollada por Pinazo, Boronat y Mañez (2002):

EJE SOCIO-CULTURAL EDAD-GENERACIÓN	<i>mayores</i>	GD5 Rural GD6 Urbano	GD1 Urbano GD10 Rural GD7 Urbano
	<i>adultos</i>	GD8 Rural (AMPA) GD9 Urbano (profesores)	GD2 urbano
	<i>niños</i>	GD3 Rural GD4 Urbano	
		<i>Escuela</i>	<i>Otros centros de Educación (Universidad, Universidad de Mayores)</i>
EJE SOCIO-ESPACIAL			

Fuente: Pinazo, Boronat y Mañez (2002).

En ocasiones, previo al encuentro en el grupo de discusión, los participantes rellenan un cuestionario cuyos aspectos serán después tratados y que ayudará al moderador a animar el debate. En otras ocasiones es más conveniente no decir expresamente cuál es el objeto de la investigación, para que la gente no "prepare" sus intervenciones (Callejo, 2001, 97).

- 1.b) **Número de participantes.** Se recomienda que el número de participantes sea entre 5–7 y 10–12 para representar variedad de ideas y opiniones y suscitar la interacción entre los miembros. Es conveniente contactar con más personas de las que se necesitan, por si algunas fallasen.
- 1.c) **Número de sesiones o grupos de discusión a realizar.** Autores como Goldman y McDonald (1987) sugieren un número de reuniones cercano a ocho.
- 1.d) **Incentivo.** Una contraprestación económica para los participantes del grupo (cheque-regalo, dinero, regalo) asegura más fácilmente la participación activa y el compromiso y, además, objetiva la relación entre el moderador del grupo o investigador y los participantes (Canales y Peinado, 1998, 303).
- 1.e.) **Lugar de celebración y duración.** El espacio físico donde se va a celebrar el grupo de discusión es también relevante: el lugar ha de ser un entorno cálido, aislado de miradas curiosas y de ruidos, y que favorezca la interacción y la grabación de la sesión; por ejemplo, una mesa redonda con sillas alrededor. El lugar no ha de estar claramente marcado con señales de pertenencia grupal: un sindicato, la sede de un partido político o de un grupo religioso, sino que debe ser neutral con respecto al tema de investigación y respecto a los participantes. La duración de cada sesión se sitúa entre una hora y media y dos horas.
- 1.f) **Grabación en soporte audio y vídeo.** El texto producido por los grupos de discusión debe ser registrado en cinta magnetofónica y/o en vídeo (con el consentimiento informado de los participantes). Esto permite no sólo la transcripción de los componentes lingüísticos sino también los componentes kinésico (comunicación gestual) y proxémico (distancia entre las personas).

- 2) **Preparación de la discusión de grupo.** Es necesario elaborar un *guión* para el moderador de la dinámica de grupo o lista de temas que han de ser abordados en la reunión y que se irán presentando en el momento más adecuado. El moderador tiene que conseguir motivar y animar a cada participante a expresar sus ideas y discutir las. Siguiendo a Ibáñez (1979, 306): *No basta con poner el tema sobre la mesa: es preciso anudar a él el deseo de y/o el interés en discutirlo.* Además, el moderador, como motor del grupo que es, debe "dejar hablar".
- 3) **Celebración de la Discusión de Grupo.** La mayoría de los grupos suelen empezar con una breve auto-presentación de los participantes; a continuación, el moderador realiza una introducción general sobre el objetivo del encuentro, una mínima descripción-explicación de la situación a los participantes.

Un ejemplo de esta introducción podría ser:

"Buenas tardes. Antes de comenzar quería agradecerles su asistencia. Les hemos convocado para hablar de las relaciones intergeneracionales. Estamos llevando a cabo una investigación sociológica sobre este tema y para ello estamos realizando diversas reuniones como ésta, en las que se trata de que ustedes discutan sobre el tema, como en una mesa redonda, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. Después iremos concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones y que comenten todo cuanto se les ocurra sobre este tema."

2. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

Se utiliza la metodología cuantitativa cuando el objetivo es examinar a muchos sujetos a la vez, extrayendo de ellos la mayor cantidad de información posible que pueda ser generalizable. Es muy utilizada cuando se quiere saber qué relación causal existe entre dos o más variables y la magnitud de esta relación (¿hay relación entre la variable A y la variable B? ¿Influye A sobre B o B sobre A?).

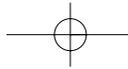
Se basa en la evidencia empírica y tiende a condensar información apoyada en el mayor número de casos posibles. El investigador que utiliza métodos cuantitativos sacrifica la información en profundidad de cada caso con el fin de obtener características generales o típicas de muchos casos. Al análisis de la co-varianza entre dos o más variables se le denomina *análisis correlacional* y presenta información sobre el tipo de relación que existe entre las variables. Estas variables hacen referencia a atributos que varían en diferentes niveles o grados: las que se consideran causas se denominan *variables independientes* y las que se consideran efectos se denominan *variables dependientes*.

La variable que interesa estudiar es la dependiente, siendo las otras los factores que se utilizan para dar cuenta de la variación que se produce en la dependiente. El contraste entre las ideas y la evidencia de los datos se realiza a través del estudio de estas relaciones entre las variables.

Se utilizan los métodos cuantitativos cuando el objetivo es buscar el valor medio o promedio de aquellos atributos característicos de muchos casos individuales para que surjan las pautas generales del fenómeno objeto de estudio. Estas imágenes se obtienen a través del análisis de la co-varianza entre dos o más variables en un número de casos que se consideren suficientemente representativos del universo o conjunto total de los mismos.

La información cuantitativa consiste en datos que se puedan representar como números para así poder organizar, tratar y medir. Las variables sociodemográficas se pueden representar por números concretos (60 años) o por intervalos (entre 55-65 años); género (1: mujer, 2: hombre); estado civil (1: soltero; 2: casado o viviendo en pareja; 3: viudo; 4: separado o divorciado); domicilio (1: rural; 2: urbano); las actitudes también (1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; 5: totalmente de acuerdo), y un largo etcétera. El representar las respuestas a las variables como números permitirá trabajar dichos datos y efectuar operaciones matemáticas con ellos. Existen diversos paquetes estadísticos –como el SPSS– que ejecutan todas estas operaciones muy rápidamente y de manera bastante sencilla.

Para lograr la medición de las variables de interés se han de desarrollar instrumentos que sean válidos y consistentes. Existen en el mercado muchos instrumentos que han demostrado su validez y fiabilidad en diferentes mues-



tras de sujetos y a los cuales podemos acudir para asegurarnos de que estamos midiendo correctamente aquello que pretendíamos medir. La formulación de las hipótesis de investigación nos indicará el tipo de test o análisis que deberemos llevar a cabo después de la recogida de los datos. Y ésta es la clave: saber qué tipo de test usar en cada situación y con arreglo a los objetivos de evaluación de cada proyecto es, con diferencia, mucho más importante que el poseer un conocimiento matemático profundo de las procedimientos estadísticos o de todos los tests y técnicas de análisis cuantitativo que existen.

La evaluación basada en datos cuantitativos presenta diversas diferencias con respecto de la evaluación basada en datos cualitativos. El interés de las técnicas cuantitativas se centra en obtener datos de muestras que sean representativas de la población, aleatorias y suficientemente grandes, y hacerlo de forma que la medición de los mismos sea válida y fiable. Este estilo de investigación que trata la realidad social como un conjunto de "objetos sociales" que pueden ser medidos y ponderados en su valor objetivo ha provocado el que muchos investigadores consideren que sólo la investigación que se fundamenta en técnicas de carácter cuantitativo-empírico podía ser considerada "investigación científica" de pleno derecho. Pero lo cierto es que ambos métodos y técnicas de investigación, el cualitativo y el cuantitativo, son complementarios, y que el uso de una metodología de tipo cualitativo o cuantitativo dependerá de la naturaleza de la información que se pretenda obtener. Ambas aproximaciones, si se utilizan de forma sistemática y adecuada, son perfectamente válidas y útiles en la investigación social, ya sea de forma independiente o combinando ambas en una misma investigación.

Miquel *et al.* (1997) diferencian, entre otras, las siguientes técnicas cuantitativas: encuestas *ad-hoc* y estudios de actitudes. Pasamos a hablar de cada una de ellas.

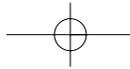
2.1. Encuesta *ad-hoc*

Las encuestas o cuestionarios se diseñan para obtener cierto tipo de información cuantitativa con respecto del problema u objeto de la investigación. La alternativa a la entrevista como instrumento de recogida de datos es el cuestionario. Por lo general es auto-administrado y "de papel y lápiz". Una de sus principales ventajas es que permite valorar rápidamente y con precisión exacta un número de variables para una gran cantidad de individuos. Es menos costoso, consume menos tiempo y no requiere entrenar tanto al personal como ocurre en la entrevista.

La utilización de cuestionarios para la evaluación se estructura en las siguientes etapas, por este orden:

Planteamiento de objetivos.
Preparación del instrumento de recogida de datos.
Planificación del muestreo.
Recogida de datos.
Análisis de datos.
Realización del informe.

En el momento de la planificación o preparación del cuestionario se tendrán en cuenta los objetivos y las variables a medir. ¿Qué información se pretende conseguir y por qué? Las variables deberán ser listadas de tal modo que puedan ser medibles de modo directo, dado que el cuestionario suele recoger la información en ausencia del encuestador. Antes de confeccionar el cuestionario definitivo se realiza una prueba piloto (al menos con 10 sujetos) que ayudará a formular mejor las preguntas y a seleccionar los ítems que, por su pertinencia, relevancia, utilidad y claridad, sean los mejores para medir lo que se pretende medir.



Las preguntas del cuestionario pueden ser formuladas dejando que las respuestas sean abiertas o cerradas:

A. Ejemplo de pregunta con respuesta abierta:

En su opinión ¿cuál es la principal ventaja de la relación intergeneracional?

.....

B. Ejemplo de preguntas con respuesta cerrada:

B.1. Respuestas dicotómicas o de verdadero/falso:

"¿Tiene nietos?" Sí No

B.2. Respuestas politómicas:

"¿Cuál es su estado civil?"

casado/a soltero/a viudo/a en pareja divorciado/a

2.2. Estudios de actitudes

En las escalas de valoración o medida es posible incluir matizaciones respecto al grado de acuerdo o desacuerdo, la existencia o no de una determinada cuestión, comportamiento, etc. Hay muchas y diferentes escalas de medida pero son clásicos los cuestionarios de respuestas abiertas, la escala Likert y el diferencial semántico de Osgood. En las escalas de actitudes no hay preguntas correctas e incorrectas sino opiniones con las que se puede estar más de acuerdo o menos.

Un ejemplo de cuestionario abierto para la medición de actitudes sería el siguiente:

¿Las personas mayores son...?

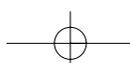
.....

Quando piensas en las personas mayores, ¿cuáles son las cinco palabras que te vienen a la cabeza?

1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

2.2.1. La escala tipo Likert

También denominada escala de puntuaciones sumadas, permite la calificación y la cuantificación de las respuestas y la presentación de los datos puede ser descriptiva, gráfica o numérica. La escala normalmente está compuesta por un listado de ítems o preguntas referidas a los distintos aspectos contemplados en dicha escala. Las respuestas son graduadas en 3, 4, 6 ó 7 pasos. Por ejemplo, 1: "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "sencillamente de acuerdo" y 4: "muy de acuerdo". El sujeto deberá marcar con una cruz o aspa la respuesta que más se ajuste a su opinión. A veces la escala se presenta como un continuo de 0 a 10 o bien de 0 a 100, y el sujeto debe escribir el número que representa su puntuación. Normalmente se establecen grados impares (3, 5 ó 7 posibilidades de respuesta) para mejor ajuste a las curvas de normalidad (Curva de Gauss), aunque también pueden establecerse niveles pares (2, 4, 6 u 8 opciones de respuesta) cuando interesa recoger información fácilmente dicotomizables, del tipo "buenos-malos", "guapos-feos", "rápidos-lentos", etc.



Ejemplo de escala tipo Likert:

	Total desacuerdo				Total acuerdo	
Yo realmente disfruto hablando con gente mayor	1	2	3	4	5	6
La gente mayor no dice o hace mucho que sea de mi interés	1	2	3	4	5	6
Los mayores comprenden menos los problemas de los demás	1	2	3	4	5	6
Los mayores son los más cordiales con los extranjeros	1	2	3	4	5	6
Los mayores son menos tolerantes con los fallos de los otros	1	2	3	4	5	6

6: totalmente de acuerdo, 5: bastante de acuerdo, 4: un poco de acuerdo, 3: un poco en desacuerdo, 2: bastante en desacuerdo, 1: totalmente en desacuerdo.

2.2.2. El diferencial semántico

Al igual que las escalas tipo Likert el diferencial semántico puede presentar distintos grados o niveles en las matizaciones. Su construcción es también muy fácil. Supone escoger un tópico o varios tópicos, fenómenos o personas objeto de estudio. Sobre estos tópicos se elabora una lista de adjetivos calificativos y sus antónimos (diferencial semántico) que tengan relación cualitativa con el objeto de estudio. Esto se traslada a la escala, se aplica y se extrae la información para su posterior tratamiento.

El diferencial semántico es una escala de medida que fue diseñada por Osgood en la década de los 70 (Osgood, Suici y Tennenbaum, 1976). Un diferencial semántico es una escala de medición de actitudes, creencias u opiniones acerca de un objeto social. En el diferencial semántico las actitudes son representadas por adjetivos que sintetizan la carga semántica contenida en ellos, en dos polos: uno positivo y otro negativo. El diferencial semántico mide el significado afectivo o subjetivo que los estímulos provocan en los sujetos. Los adjetivos bipolares utilizados en un diferencial semántico deben representar todas las dimensiones del espacio semántico. Los adjetivos bipolares que aparecen en un cuestionario serán aquellos utilizados con mayor frecuencia por los sujetos.

El diferencial semántico es una escala breve y sencilla que puede ser completada de forma individual, por personas con un mínimo nivel educativo. De la serie de pares de adjetivos de significado contrario, la persona entrevistada debe especificar dónde se sitúa el concepto en cuestión sometido a análisis y que siempre viene definido en la parte superior de la escala, por ejemplo, "el envejecimiento" o "las personas mayores", en nuestro caso. El diferencial semántico es la técnica más frecuentemente utilizada para medir actitudes hacia la vejez o hacia las personas mayores. Existen escalas traducidas y validadas en muestras españolas, y con altos índices de fiabilidad demostrados.

Por ejemplo, en el par "fuerte-débil", en una escala de siete intervalos, los sujetos pueden responder si "el envejecimiento" o "las personas mayores" son 'muy fuerte', 'bastante fuerte', 'algo fuerte', 'ni fuerte ni débil', 'bastante débil', 'algo débil' o 'muy débil'. Los diferentes intervalos se suelen puntuar de 1 (actitud más negativa) a 7 (actitud más positiva) en cada par de adjetivos, estableciéndose, por tanto el punto neutro de actitud en la puntuación 4. Los pares de adjetivos suelen presentarse aleatorizando la dirección del continuo, esto es, a veces se va del polo positivo al negativo (bonito-feo) mientras que en otros casos, es al contrario (improductivo-productivo).

A continuación se muestran un par de ejemplos. En el primer ejemplo, se utilizó, en la evaluación de un programa intergeneracional con niños de Educación Primaria, un diferencial semántico con la pregunta genérica: *¿Cómo son las personas mayores?* Cada niño/a debía marcar con un aspa el lugar que ocupaba su creencia dentro de las casillas ofrecidas. Entre "buenas" y "malas" existe un espectro de respuestas "son buenas", "no son ni buenas ni malas" y "son malas". Y así sucesivamente.

¿Cómo son las PERSONAS MAYORES?

A continuación se presentan 11 pares de adjetivos de significado opuesto. Para cada par te pedimos que marques con una X tan sólo una de las tres casillas que no están sombreadas, aquélla que se corresponda mejor con lo que tú crees acerca de las PERSONAS MAYORES.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata simplemente de que nos digas, con sinceridad, lo que crees. Por ejemplo, si crees que las personas mayores *son buenas* tendrías que marcar así la casilla "Son buenas" de la fila 1:

1. Buenas	Son buenas	No son ni buenas ni malas	Son malas	Malas
-----------	-----------------------	---------------------------	-----------	-------

LAS PERSONAS MAYORES SON

1. Buenas	Son buenas	No son ni buenas ni malas	Son malas	Malas
2. Agradables	Son agradables	No son ni agradables ni desagradables	Son desagradables	Desagradables
3. Alegres	Son alegres	No son ni alegres ni tristes	Son tristes	Tristes
4. Rápidas	Son rápidas	No son ni rápidas ni lentas	Son lentas	Lentas
5. Guapas	Son guapas	No son ni guapas ni feas	Son feas	Feas
6. Divertidas	Son divertidas	No son ni divertidas ni aburridas	Son aburridas	Aburridas
7. Limpias	Son limpias	No son ni limpias ni sucias	Son sucias	Sucias
8. Listas	Son listas	No son ni listas ni tontas	Son tontas	Tontas
9. La gente las quiere	La gente las quiere	La gente ni las quiere ni las odia	La gente las odia	La gente las odia
10. Dicen la verdad	Dicen la verdad	Ni dicen la verdad ni dicen mentiras	Dicen mentiras	Dicen mentiras
11. Educadas	Son educadas	No son ni educadas ni maleducadas	Son maleducadas	Maleducadas

Fuente: Asociación OFECUM (www.ofecum.com).

En el caso del segundo diferencial semántico, el rango de alternativas de respuesta es mayor de tres (de 1 a 6) y se ofrece la posibilidad de marcar con un aspa la cercanía o lejanía de cada extremo como si de un termómetro se tratase. Este es el tipo más habitual de diferencial semántico: aquél compuesto por seis o siete grados o pasos de respuesta. En el primer par "pasivo-activo", un aspa en el 6 indicaría que mi creencia está más cercana a pensar que son activos; por el contrario, una puntuación de 1 indicaría más bien que mi creencia es que las personas mayores en general son pasivas:

De la lista siguiente de adjetivos, debes escoger el grado del adjetivo que mejor define a las personas mayores, teniendo en cuenta que la menor puntuación corresponde al adjetivo en su carácter negativo y la mayor puntuación al adjetivo en su carácter positivo. Por ejemplo, si yo creo que se puede tener mucha confianza en las personas mayores contestaré así:

DE POCA CONFIANZA	1	2	3	4	5	6	DE MUCHA CONFIANZA
"EL ADJETIVO QUE MEJOR DEFINE A LAS PERSONAS MAYORES ES..."							
PASIVO	1	2	3	4	5	6	ACTIVO
INCOMPETENTE	1	2	3	4	5	6	COMPETENTE
POCO INTELIGENTE	1	2	3	4	5	6	MUY INTELIGENTE
DÉBIL	1	2	3	4	5	6	FUERTE
ENFERMO	1	2	3	4	5	6	SANO
LENTO	1	2	3	4	5	6	RÁPIDO

(Continúa)

(Continuación)

FEO	1	2	3	4	5	6	ATRACTIVO
ANTIPÁTICO	1	2	3	4	5	6	SIMPÁTICO
PEREZOSO	1	2	3	4	5	6	TRABAJADOR
IRRITABLE	1	2	3	4	5	6	SERENO
MALEDUCADO	1	2	3	4	5	6	EDUCADO
EGOÍSTA	1	2	3	4	5	6	GENEROSO
DE POCA MEMORIA	1	2	3	4	5	6	DE MUCHA MEMORIA
AISLADO	1	2	3	4	5	6	MUY SOCIABLE
ANTICUADO	1	2	3	4	5	6	MODERNO
OCIOSO	1	2	3	4	5	6	MUY ACTIV
IMPRODUCTIVO	1	2	3	4	5	6	PRODUCTIVO
DÉBIL	1	2	3	4	5	6	FUERTE
DEPENDIENTE	1	2	3	4	5	6	INDEPENDIENTE
INDECISO	1	2	3	4	5	6	DECIDIDO
RECELOSO	1	2	3	4	5	6	CONFIADO
INTOLERANTE	1	2	3	4	5	6	TOLERANTE
PESIMISTA	1	2	3	4	5	6	OPTIMISTA
TRISTE	1	2	3	4	5	6	FELIZ
INSATISFECHO	1	2	3	4	5	6	SATISFECHO
POCO ASEADO	1	2	3	4	5	6	MUY ASEADO
MENTIROSO	1	2	3	4	5	6	SIEMPRE DICE LA VERDAD
POCO CARIÑOSO	1	2	3	4	5	6	MUY CARIÑOSO
POCO INTELIGENTE	1	2	3	4	5	6	MUY INTELIGENTE
ABURRIDO	1	2	3	4	5	6	DIVERTIDO
DESCORTÉS	1	2	3	4	5	6	AMABLE
COBARDE	1	2	3	4	5	6	VALIENTE

Fuente: Diferencial semántico extraído del cuestionario ISAN-93 (vid: Pinazo, Llopis y Calatayud, 1994).

3. LA METODOLOGÍA EXPERIMENTAL

Cuando la finalidad de la investigación social es el análisis de las relaciones causales entre diversos factores, una de las técnicas que mejor sirven a ese objetivo es la experimentación. Mediante el uso de la experimentación se pretende manipular una de las variables independientes (o tratamiento experimental) para reconocer el efecto que produce en la variable dependiente.

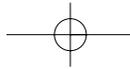
La técnica de la experimentación tiene la ventaja de poseer un alto grado de *validez interna*, pues este procedimiento minimiza todo un conjunto de posibles variables extrañas que puedan influir en la medición de la variable dependiente, alterando su valor y confundiendo sobre la causa de los efectos. El problema del uso de la técnica experimental en el ámbito de las ciencias sociales y de la sociología reside en la dificultad de recrear las condiciones sociales en un laboratorio. La situación experimental siempre tiende a ser una simplificación de la situación de las interacciones sociales. Es por ello que la técnica de la experimentación encuentra mayores dificultades para alcanzar *validez externa*, puesto que ésta examina en qué medida los resultados del experimento pueden generalizarse al mundo real.

Los diseños denominados cuasi-experimentales constituyen una buena alternativa ante el problema del que acabamos de hablar. En este tipo de diseños lo que sucede es que se fuerza la comparabilidad entre el grupo en el que se realiza el experimento y otro grupo (denominado de control) que sirve de contraste. Por ejemplo: podemos tener a un grupo de personas mayores trabajando en una aula de primer curso de Educación Primaria (grupo experimental) y comparar lo que sucede a estos niños con sus compañeros del mismo curso que están en el aula contigua y a quienes no visitan los mayores (grupo control); esta estrategia daría por sentado que los dos grupos de alumnos son perfectamente comparables a efectos de lo que queremos evaluar, lo que no es del todo cierto.

Incluso, se admite el diseño según el cual con un solo grupo en el que se realice un PI bastaría; ¿cómo? Pues haciendo un pre-test de la situación del grupo antes del comienzo del PI y un post-test una vez finalizado el programa. Ahora bien, la cuasi-experimentación siempre resultará más valiosa cuanto mayor aleatoriedad se introduzca en el proceso; en este sentido, contar con grupo experimental y grupo control y asignar a sus miembros completamente al azar fortalecería las conclusiones a las que podamos llegar.

REFERENCIAS

- ANGUERA, M. T.; ARNAU, J.; ATO, M.; MARTÍNEZ, R.; PASCUAL, J., y VALLEJO, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CANALES, M., y PEINADO, A. (1998) (orig. 1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- FABRA, M. L., y DOMÉNECH, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- GOLDMAN, A. E., y McDONALD, S. S. (1987). *The Group Depth Interview: Principles and Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. Cit. en Callejo, J. (2001), *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la Sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- (1994a). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En G. Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (eds.), *El análisis de la realidad social* (pp. 484-501). Madrid: Alianza.
- KNAPP, M. S. (1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En T. D. Cook y C.S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201). Madrid: Morata.
- MIQUEL, S.; BIGNÉ, E.; LEVY, J. P.; CUENCA, A. C., y MIQUEL, M. J. (1997). *Investigación de mercados*. Madrid: McGraw-Hill.
- MORGAN, D. L. (1991). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, Cal: Sage.
- MORSE, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N.K. Denzin y Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, Cal: Sage.
- NEWMAN, S., y WARD, C. (1993). An observational study of intergenerational activities and behavior change in dementing elders at adult day care centres. *International Journal of Aging and Human Development*, 36 (4), 321-333.
- OSGOOD, C. E.; SUICI, G. J., y TENNENBAUM, P. H. (1976). *La medida del significado*. Madrid: Gredos.
- PINAZO, S.; BORONAT, F., y MAÑEZ, M. (2002). *Los programas intergeneracionales: líneas de actuación a partir de un análisis exploratorio. Aproximación con grupos focalizados*. Comunicación presentada en el XXIV Congreso SEGG.
- PINAZO, S.; LLOPIS, D., y CALATAYUD, G. (1994). *Actitudes de los adolescentes de la Comunidad Valenciana ante las personas de edad avanzada*. Primer Premio Bancaixa de Investigación. Valencia: Bancaixa.
- RODRÍGUEZ, J. L. (1980). *Didáctica General I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J., y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.



TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

VALLES, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

APÉNDICE. PROGRAMAS INFORMÁTICOS PARA ANÁLISIS DE DATOS

Programas cualitativos

ATLAS.ti. Este programa permite manejar e interpretar un gran número de textos, así como material audiovisual.

<http://www.cualsoft.com/atlasti.htm>

NVIVO (antes llamado NUD*IST) es en estos momentos uno de los programas líderes en el mercado para el análisis de contenido. Permite establecer relaciones léxicas y conceptuales entre palabras, indexar ficheros y llevar a cabo operaciones de búsqueda.

<http://www.cualsoft.com/nvivo.htm>

THE ETHNOGRAPH. Este programa para el análisis cualitativo permite el manejo y análisis de texto procedente de transcripciones de entrevistas, grupos de discusión, notas de campo, diarios, actas de sesiones y otros documentos.

<http://www.qualisresearch.com>

Programas cuantitativos

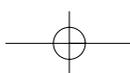
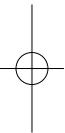
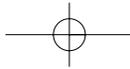
SPSS. Prácticamente el programa de análisis estadístico más utilizado en todo el mundo en el área de las Ciencias Sociales.

<http://www.spss.com/es/>

EXCEL. Una base de datos del paquete Office que permite realizar análisis de datos y gráficos. Sencilla de usar.

<http://office.microsoft.com/es-hn/excel/default.aspx>

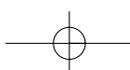
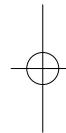
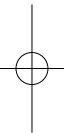
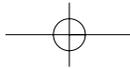




Capítulo 5

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS DATOS, ELABORACIÓN
DEL INFORME Y DIFUSIÓN
DE RESULTADOS. APLICACIÓN A
LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
INTERGENERACIONALES

Sacramento Pinazo Herandis
Universitat de València



Analizar los datos, reflexionar sobre ellos y llegar a enunciar conclusiones es una de las tareas más atractivas del proceso evaluador porque los datos encierran el contenido informativo acerca de la realidad de los sujetos estudiados. Pero el evaluador encuentra estos datos en su estado puro y debe recogerlos, seleccionarlos, agruparlos y clasificarlos antes de hacer su análisis e interpretación. Los datos son como piezas de un *puzzle* que se deben ir encajando hasta conseguir formar una figura.

El análisis y discusión de los datos recogidos es la penúltima etapa del proceso de evaluación. La etapa final será la realización de un informe con los resultados más relevantes, las conclusiones que se extraen de los mismos y las propuestas que se apuntan.

Fases de la evaluación:
Definición del problema
Diseño metodológico
Recogida de datos
Análisis de datos
Informe de investigación

Cuando hablamos de análisis de datos nos referimos bien a datos obtenidos con métodos cuantitativos bien a datos recabados con métodos cualitativos, como ya vimos en el Capítulo anterior.

A través de la metodología cuantitativa podemos hacer análisis de datos con paquetes estadísticos (el SPSS es el más habitual) o con hojas de cálculo (la hoja de cálculo EXCEL, por ejemplo). Las bases de datos permiten hacer cruces de variables y muchos análisis diferentes según nuestros objetivos y en función del tipo de datos del que partamos. Además de las tablas de datos, podemos obtener representaciones gráficas de los resultados (histogramas, diagramas de barras, gráficos de dispersión, etc.). El análisis de datos cuantitativos es un proceso sistemático, cuidadoso.

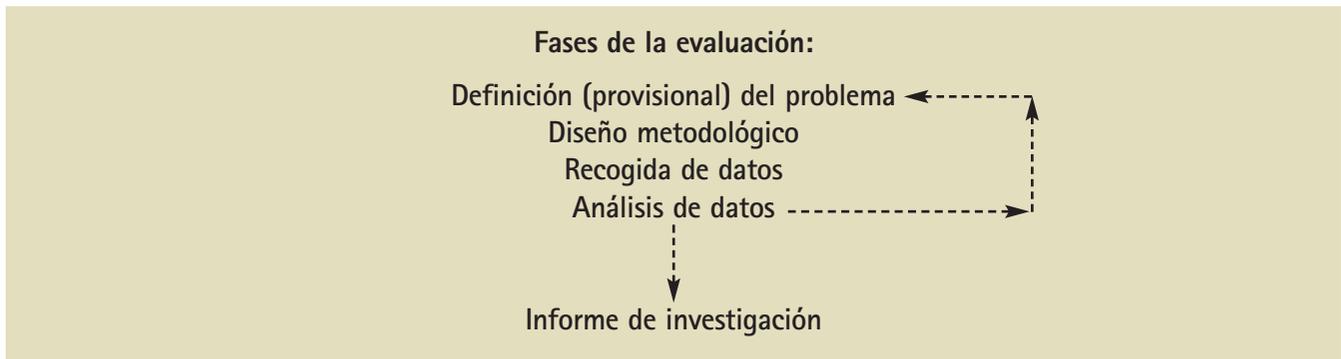
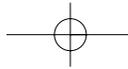
Los datos que ofrece la metodología cualitativa son bien distintos. Debido a que en la metodología cualitativa se utilizan la entrevista, la observación, el análisis de textos, las preguntas abiertas, los diarios, etc., el tipo de datos recogidos no suele venir representado por números sino por palabras y/o imágenes. Estos datos, de naturaleza verbal, con carácter polisémico, hacen que los análisis sean más difíciles y complejos.

En el análisis de datos se realizan manipulaciones, transformaciones, operaciones y reflexiones sobre los mismos con el fin de extraer el significado relevante en relación a una evaluación a realizar (Rodríguez, Gil y García, 1999, 200).

Es posible también utilizar programas informáticos para analizar los datos obtenidos con métodos cualitativos. En el caso de programas como el NUDIST, que permiten codificar los textos y recuperar los fragmentos codificados, pero, por supuesto, no suplen la tarea de trabajo conceptual con los datos.

El análisis de los datos cualitativos es un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos. Se podría decir que es un enfoque de tendencia intuitivo-artística, en donde es crucial la experiencia del evaluador y cualidades como creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico.

El análisis de los datos nos conducirá a la redefinición del problema, pues realmente la definición del problema que se hace cuando se comienza a pensar en el programa a realizar es siempre una definición provisional. Definir el problema es "entrar en contacto con él, no delimitar sus fronteras" (Ruiz, 2003, 53). La definición provisional del problema conlleva también una toma provisional de decisiones que debe ir guiada por las prenociones, esto es, por los conocimientos que la experiencia anterior, la bibliografía consultada, el saber y el sentido común recomiendan acerca del problema concreto al que uno se enfrenta (Ruiz, 2003, 54). Sólo al final del proceso, y tras ese contraste de teorías, análisis de los datos recogidos, reflexiones sobre los mismos y constantes redefiniciones, será posible tener una idea cercana a la realidad.



1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

A continuación veremos cómo se realiza este análisis de datos a partir de unos programas intergeneracionales seleccionados como ejemplos. Veremos qué escalas de medida y qué metodología (cuantitativa o cualitativa) se utilizó en cada uno de ellos y tomaremos algunas de las tablas de resultados para acompañar en la lectura final de los datos.

1.1. Ejemplos de análisis cuantitativo dependiendo de las escalas de medida utilizadas

1.1.1. La escala Likert

Ejemplo 1

En algunas ocasiones es posible utilizar una escala que ha demostrado su fiabilidad y validez, consistencia interna y fiabilidad test-retest en estudios previos e incluso que ha sido validada en nuestra lengua castellana, esto es, traducida y adaptada. Este es el caso de la Escala de Generatividad y del Listado de Conductas Generativas. Se trata de dos escalas de opinión autoaplicables con un intervalo de respuesta tipo Likert.

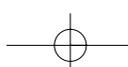
La primera de ellas, una adaptación de la Escala de Generatividad (Loyola Generativity Scale, McAdams y St. Aubin, 1992; adaptación de Zacarés, Ruiz y Amer, 1999) consta de cuatro pasos o intervalos de respuesta exactamente iguales, siendo el primero "1" (nunca o rara vez) y el último "4" (muy a menudo o casi siempre). En el ANEXO 1 de este Capítulo se muestra la escala original, traducida y adaptada al castellano.

La otra escala, el Listado de Conductas Generativas, aparece en el ANEXO 2 de este Capítulo.

El marco teórico del que se parte en ambas escalas es la teoría de la Generatividad de Erikson (Erikson, 1968) que dice que la generatividad es una *preocupación por* a la vez que un *compromiso* de las personas adultas por promover el bienestar de las jóvenes y futuras generaciones a través de la implicación en la paternidad, la enseñanza, la mentorización, y otras contribuciones creativas que permiten dejar un legado positivo del *self* para el futuro. En la teoría de Erik Erikson, de desarrollo psicosocial, "la generatividad versus el estancamiento" marca el séptimo de los ocho estadios, uno típicamente asociado a la mitad de la vida. La generatividad es un constructo psicosocial complejo que puede ser expresado a través de demandas sociales, deseos íntimos, creencias, conductas, y todos aquellos modos en los que los adultos dan un sentido narrativo a sus vidas (McAdams y St.Aubin, 1998). Autores como McAdams y Bowman (2001) descubrieron las relaciones existentes entre puntuaciones altas en generatividad y buena salud psicológica subjetiva.

En España, el programa intergeneracional GYRO (Generatividad Y Relevancia Social de las personas mayores), realizado por la asociación OFECUM, utilizó una versión de la escala de Generatividad¹, a partir de talleres de cuentacuentos. Con esta escala se intentó valorar el cambio en la generatividad de los mayores participantes tras ser formados como cuentacuentos para aprovechar las tradiciones orales de varios países. En el programa se implicaron niños de distintos colegios de Granada y de la escuela infantil del Centro Penitenciario de Albolote (Granada).

¹ En este caso, se trató de la versión de la Loyola Generativity Scale, según las modificaciones introducidas en la misma por el Center for Intergenerational Learning (Temple University).



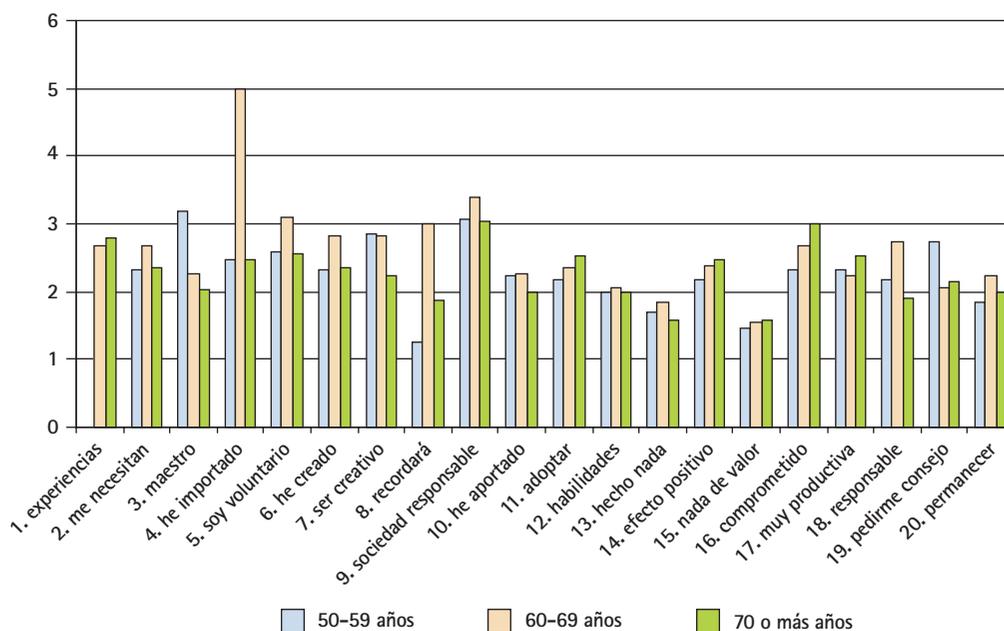
Un ejemplo de cómo mostrar los resultados obtenidos con la Escala de Generatividad es el que aparece a continuación. Se han separado los datos por grupos de edad. Para cada uno de los ítems se pone la media y la desviación típica; así, podemos observar a qué ítems corresponden las puntuaciones más bajas –o más altas– por cada grupo de edad:

Puntuaciones medias y desviaciones típicas en la Escala de Generatividad, en función de la edad

	50-59 años		60-69 años		70 años o más	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Intento transmitir lo que he aprendido de mis experiencias	3.00	1.06	2.71	0.95	2.80	0.63
Siento que otras personas me necesitan	2.38	0.51	2.71	1.11	2.40	0.84
Creo que me gustaría el trabajo de maestro/a	3.25	1.03	2.33	0.51	2.10	1.10
Siento que le he importado a muchas personas	2.50	1.06	5.00	1.15	2.50	0.70
Soy voluntario en una ONG	2.63	1.18	3.17	0.98	2.60	0.84
He hecho y he creado cosas que han tenido repercusiones sobre otras personas	2.38	0.51	2.83	0.40	2.40	0.51
Intento ser creativo/a en la mayoría de la cosas que realizo	2.87	0.83	2.83	0.40	2.30	0.67
Creo que se me recordará durante mucho tiempo después de mi muerte	1.30	0.75	3.00	0.81	1.89	0.60
Creo que la sociedad puede responsabilizarse de dar comida y alojamiento a las personas sin hogar	3.13	0.35	3.43	0.78	3.10	0.87
Otras personas piensan que yo he aportado a la sociedad cosas de importancia	2.29	1.11	2.33	0.51	2.00	0.66
Si no hubiese podido tener hijos me habría gustado adoptarlos	2.25	0.88	2.40	0.54	2.56	1.13
Tengo grandes habilidades que intento enseñar a otros	2.00	0.75	2.14	0.37	2.00	0.47
Creo que no he hecho nada que vaya a quedar una vez que me muera	1.71	0.95	1.86	0.90	1.60	0.51
Por lo general, lo que hago tiene un efecto positivo sobre los demás	2.25	0.46	2.43	0.53	2.50	0.52
Me siento como si no hubiera hecho nada de valor que beneficie a otras personas	1.50	0.75	1.57	0.78	1.60	0.69
Durante mi vida me he comprometido con muchas clases de personas y actividades	2.38	0.51	2.71	0.48	3.00	0.66
Los demás dicen que soy una persona muy productiva	2.38	0.51	2.29	0.48	2.56	0.52
Me siento responsable de que mejore el barrio en el que vivo	2.25	0.70	2.75	0.50	1.90	0.73
La gente acude a mí para pedirme consejo	2.75	0.88	2.14	0.37	2.20	0.63
Me siento como si lo que yo he hecho fuera a permanecer tras mi muerte	1.86	0.69	2.29	0.48	2.00	0.81

Fuente: Informe de resultados Proyecto GyRo, OFECUM, 2006.

E incluso podemos trazar gráficos como el que sigue, que permiten visualizar mejor y de un solo golpe de vista los resultados por grupos de edad y por ítems, destacándose en qué ítems puntúa más alto (o más bajo) cada grupo de edad.



1.1.2. Las escalas Osgood (Diferencial Semántico)

El análisis estadístico de los datos de un diferencial semántico nos ofrecerá tanto la puntuación de cada sujeto o del grupo de sujetos para cada par de adjetivos y en la escala global, como la puntuación media obtenida por la muestra en cada ítem y en la escala global.

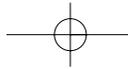
Es posible utilizar un diferencial semántico antes y después de poner en marcha un programa intergeneracional. De este modo, podremos observar las diferencias –si las hubiere– en las puntuaciones de los sujetos antes y después de haber participado en el programa. Si hubiese diferencias a favor de unas actitudes más favorables hacia el otro grupo, de mayor acercamiento, podremos hablar de éxito del programa. Análisis posteriores de mayor profundidad nos darían mejores explicaciones acerca de dicho impacto; por ejemplo, podríamos saber si las diferencias de los grupos en el primer y segundo pase del diferencial son estadísticamente significativas.

En la tabla que mostramos a continuación observamos (en las columnas) los datos relativos a la primera aplicación o primer pase del test (con la media del grupo para cada ítem y su desviación típica) y lo mismo para la segunda aplicación. Para una buena interpretación del sentido de los datos es recomendable leer la leyenda que acompaña la tabla.

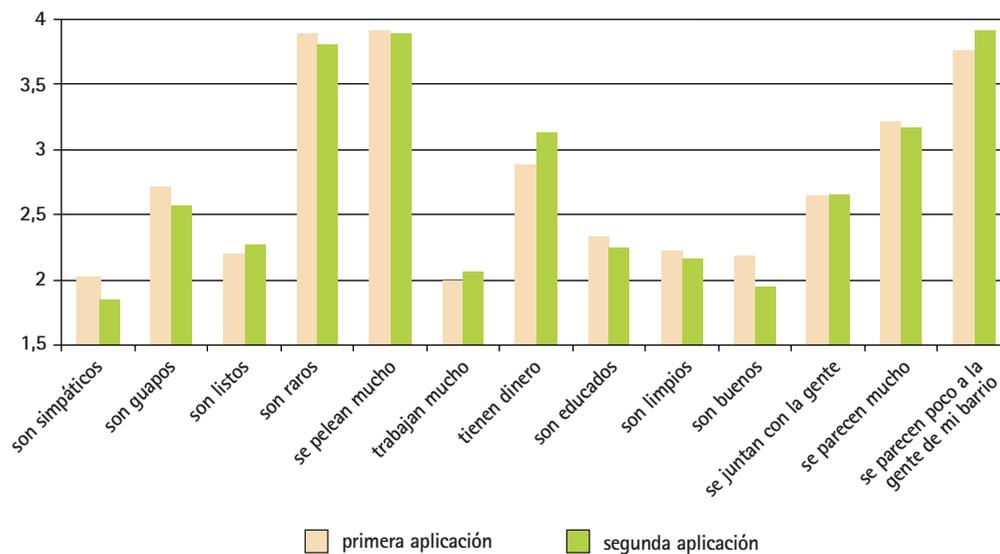
Medias y desviaciones típicas obtenidas en la primera y segunda aplicación a partir de los adjetivos del diferencial semántico

Los inmigrantes	PRIMERA APLICACIÓN		SEGUNDA APLICACIÓN	
	Media	Dt	Media	Dt
Son simpáticos	2,02	1,00	1,85	0,95
Son guapos	2,72	1,43	2,57	1,32
Son listos	2,20	1,25	2,27	1,24
Son raros	3,89	1,30	3,81	1,36
Se pelean mucho	3,92	1,30	3,89	1,22
Trabajan mucho	2,00	1,27	2,07	1,31
Tienen dinero	2,89	1,32	3,13	1,27
Son educados	2,33	1,26	2,25	1,25
Son limpios	2,22	1,53	2,17	1,25
Son buenos	2,19	1,21	1,95	1,12
Se juntan con la gente de mi barrio	2,65	1,42	2,66	1,49
Se parecen mucho entre ellos	3,21	1,43	3,17	1,51
Se parecen poco a la gente de mi barrio	3,76	1,17	3,92	1,17

Las puntuaciones oscilan entre 1 y 5; a mayor puntuación, en menor medida se posee la característica. La media teórica de la escala es 3 y corresponde a la alternativa de respuesta "no estoy seguro/a". Fuente: OFECUM.



También se podría utilizar una representación gráfica de los datos como la que sigue:



1.1.3. Escalas de observación de la interacción

Como ya vimos, la investigación cualitativa puede hacerse preguntando directamente a las personas implicadas o simplemente observando sus conductas de interacción. La observación permite obtener información sobre un fenómeno tal y como éste se produce.

Un procedimiento básico para la obtención de información es la observación directa, continuada y sistemática de las actividades de interacción entre sujetos, de las relaciones, de las decisiones, de las participaciones, de los comportamientos habituales o no, etc. Pero, como ya hemos visto antes, en todo proceso perceptivo intervienen lo observado, el sistema perceptivo del observador y la interpretación que el observador hace de lo observado.

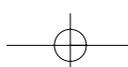
La observación es, pues, un proceso deliberado, guiado por variables como: qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde se observa, cuándo y cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación e incluso qué utilidad se va a dar posteriormente a los datos obtenidos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

A menudo, en la recogida de datos los evaluadores utilizan una estrategia –denominada “del embudo”–: se comienza por una *observación descriptiva* que ayuda a definir el problema; se continúa con una *observación focalizada*, buscando respuesta a las cuestiones que se plantea el evaluador; se culmina con una *observación selectiva*, tan sólo para contrastar las hipótesis planteadas con los hechos observados.

Una vez seleccionados los contextos y momentos a observar así como las muestras, y obtenidos ya los datos (por medio de grabaciones en audio y vídeo, a partir de anotaciones, con anotaciones en registros, etc.), registrados y clasificados, sólo falta codificarlos. Los sistemas de categorías son una construcción conceptual que nos sirve para operativizar las conductas observadas. Dichas categorías serán mutuamente excluyentes y exhaustivas.

Ejemplo 2. Programa de mentorización: *Generations Together*

Generations Together, Centro de Estudios en Programas Intergeneracionales, dependiente de la Universidad de Pittsburgh, promueve el desarrollo de programas intergeneracionales y su evaluación. En este programa intergeneracional de mentorización que aquí analizamos se quiso evaluar si tenían relación las interacciones de personas mayores con niños/as en los resultados de los trabajos de esos niños en la escuela y en sus comportamientos. Para ello se construyó un instrumento de observación de conductas de interacción entre ambos. En la tabla que aparece a continuación aparecen las conductas más frecuentes observadas:



Conductas observadas	Frecuencia
El mayor proporciona instrucciones	158
El mayor responde a preguntas	143
El niño/a responde a las instrucciones	99
El niño/a responde a las cuestiones	96
El mayor ofrece ayuda	82
El mayor revisa el trabajo del estudiante	74
El mayor habla al estudiante de modo pausado	73
El niño/a habla espontáneamente	53
El mayor habla espontáneamente	44

Fuente: Instrumento de análisis de la interacción: mayor-niño/a (Newman y Ward, 1993).

Posteriormente se realizó una entrevista al profesor de los niños para evaluar el impacto del trabajo realizado por los mayores mentores. En esta entrevista se formularon preguntas como:

¿Cómo resultado del trabajo del mentor con el niño/a ha notado...
 ...una diferencia en la calidad de sus "deberes para casa"?
 ...que se preocupa más de hacer bien su trabajo?
 ...que el niño/a es más sociable?
 ...que el niño/a es más cooperativo?

1.2. Otras técnicas de observación

Otras técnicas habituales utilizadas como instrumentos de observación de la interacción son los anecdotalios y los diarios o informes.

Lo ideal al trabajar con diarios es el cotejo de varios diarios o informes, es decir, que exista la posibilidad de contraste; en este caso sería muy conveniente contar con unos diarios elaborados por distintos miembros de un mismo grupo.

Ejemplo 3. Mentorización en colegios

A continuación exponemos, con adaptaciones, la experiencia en el uso de diarios utilizada por el evaluador Steven Ellis (2003) en un proyecto intergeneracional llevado a cabo en el Reino Unido. En la evaluación del Proyecto de Mentorización en colegios se utilizaron los diarios escritos por los mentores. A cada uno de ellos se le dio las siguientes instrucciones para la confección del diario:

¿Por qué llevar un diario?

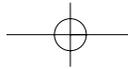
El objetivo del diario es ayudarte a que puedas escribir cuál ha sido el desarrollo de tu relación con los jóvenes del programa y cuáles son las cosas buenas y las no tan buenas acerca de ser un mentor. Tu diario también es un lugar para reflexionar sobre tu experiencia como mentor y comentar los cambios que se han producido tanto en ti como en los jóvenes participantes.

Pistas para completar el diario

Será más probable que completes tu diario si escribes comentarios cortos justo después de tu visita al colegio. No lo dejes para hacerlo más adelante durante la semana porque para entonces te habrás olvidado de cómo te sentías ese día. Intentan decir algo en cada sección pero no te preocupes demasiado si no lo completas todo. Cada cierto tiempo el coordinador del proyecto hablará contigo acerca del diario, algunas de cuyas secciones pueden utilizarse como parte de la evaluación del progreso del proyecto y de las relaciones de mentorización. La naturaleza confidencial de lo que escribas se respetará en todo momento, y los diarios no serán valorados por su limpieza, por su letra o por la gramática. A continuación encontrarás algunas palabras que quizá te resulten útiles.

Palabras de ayuda

Capaz, seguro, desordenado, de gran ayuda, negativo, sobrecargado, triste, incierto, enfadado, confundido, insatisfecho, feliz, interesado, positivo, relevante...



Expresiones útiles

Aprendí algo nuevo; manejé esa situación realmente bien; podría haber manejado esta situación mejor; la próxima vez haré esto de forma diferente; el joven al que mentorizo realmente respondió a lo que le dije; me siento mejor conmigo mismo.

Cómo anotar en el diario

Fecha.

Cosas buenas que han pasado hoy.

Cosas no tan buenas que han pasado hoy.

Me sentí contento/descontento con la forma en que marcharon las cosas hoy porque...

Lo que podría haber hecho de forma distinta para conseguir un resultado diferente habría sido...

La mejor forma de describir el día de hoy es...

Notas de mentorización

Usa esta sección para apuntar de vez en cuando cualquier situación o hecho significativos que crees que es importante para la relación de mentorización y/o para el intercambio entre generaciones. Puedes anotar cualquier cambio en tu vida o en la del joven al que mentorizas -sentirse más seguro, sentirse más feliz o más sano...- o bien lo que alguno de los dos aprendió sobre la otra generación. También puedes utilizar este espacio para escribir cosas que te gustaría discutir con el coordinador del proyecto o con otros mentores.

1.3. Los grupos de discusión

Aunque asociamos los grupos de discusión con la metodología cualitativa, las discusiones generadas son susceptibles de ser analizadas cuantitativamente, a través del "análisis de contenido", que permite una descripción numérica de los datos obtenidos (frecuencia de aparición a lo largo del texto, por ejemplo)².

Si se opta por un análisis cualitativo, la primera tarea, tras la transcripción completa de la discusión grupal, será leer y subrayar los textos. Con la primera lectura se logra una familiarización con los textos. En lecturas sucesivas se irán marcando al margen todas aquellas cosas que llamen la atención (palabras, giros, silencios, etc.). La realización de nuevas lecturas permitirá establecer las categorías sobre las que girará el informe. Conforme se avance en la lectura y relectura de los textos se irán encontrando los temas más importantes. El material original, las frases tal como fueron dichas por los sujetos, servirá como ejemplo de cada aseveración que se realice en el documento de conclusiones. Una buena estrategia consiste en subrayar con rotuladores de diferentes colores las frases que ilustran distintas categorías. De este modo, cuando se quieren recuperar del texto, es más fácil su búsqueda y localización.

Un ejemplo de cómo se presentarían los resultados, en el caso de un grupo de discusión sobre la relación intergeneracional, es el siguiente:

[SUJ006]

"Mi relación con los jóvenes ha sido estupenda... es algo que no me podía imaginar antes de venir aquí."

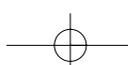
[SUJ009]

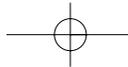
"Conocer cómo son, cómo piensan y reaccionan los jóvenes de ahora, me sirve también en mi vida diaria, con mis propios hijos y nietos..."

[SUJ012]

"He cambiado... sí, esto... (señalándose la cabeza) ha cambiado en mí la manera de pensar en ellos, de verlos (a los jóvenes)... yo, esto..., antes creía que todos eran iguales, que la juventud de ahora no respeta nada, que no tienen ideales, ...y no, oye, que me he dado cuenta de que razonan, valoran mucho la amistad, por ejemplo, y el medio ambiente, y eso me ha gustado mucho verlo."

² En el Capítulo 7 del libro también se habla del uso del análisis de contenido como técnica en la evaluación de programas intergeneracionales cuyo objetivo es la mejora de una comunidad.



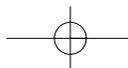
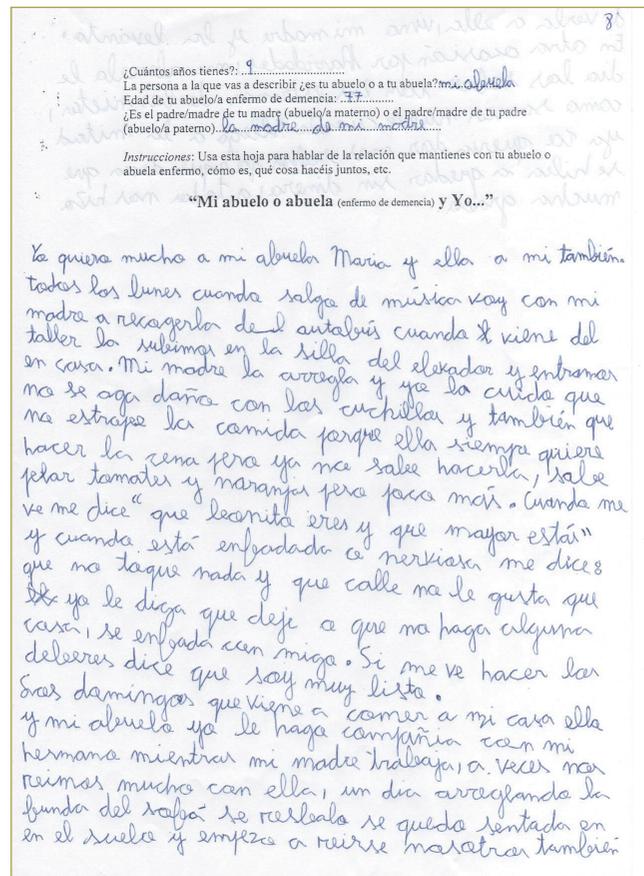
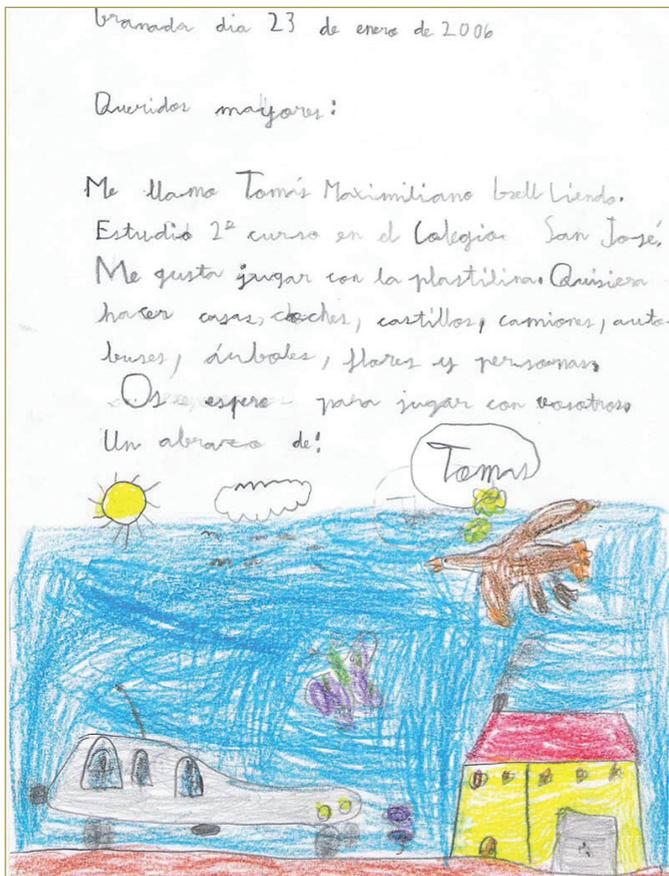
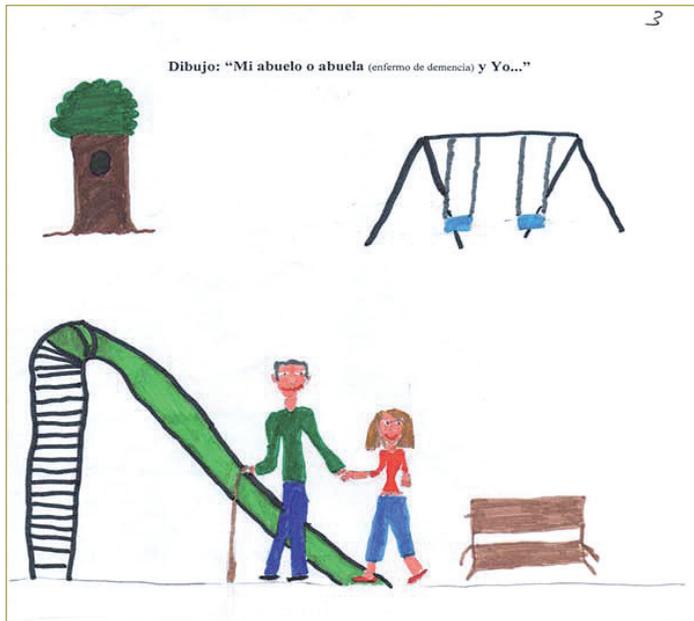


1.4. Otras técnicas: imágenes y dibujos

Otras técnicas que se pueden utilizar son aquellas basadas en el análisis de imágenes y dibujos o composiciones escritas. Por ejemplo, se puede pedir a cada niño/a participante en un programa intergeneracional que haga lo siguiente:

"Escribe una carta a los mayores mentores que van a participar en el programa intergeneracional, en la que les digas qué imaginas que podéis hacer cuando estéis juntos" o "Describe, con un dibujo, cómo es tu abuelo."

A continuación hemos seleccionado varios ejemplos ilustrativos del tipo de respuestas que propuestas como la anterior pueden suscitar por parte de los niños:



Una vez obtenidos los materiales, se puede hacer análisis de contenido de los textos buscando las palabras que aparecen en ellos, calculando su frecuencia de aparición, valorando su carga semántica, buscando relaciones entre categorías, etc. También sobre el dibujo se pueden observar los colores utilizados, la cantidad y su disposición espacial en la hoja u otros rasgos. A partir de aquí podemos comenzar a realizar algunas interpretaciones; por ejemplo, en general, aquellas figuras que quieren ser destacadas en la ilustración (las más importantes desde un punto de vista emocional, funcional o semántico), tienen un tamaño mayor que el resto o son dibujadas con mayor detalle.

No existen reglas concretas y únicas para el análisis y presentación de los datos cualitativos, pero lo que sí es cierto es que el analista cualitativo debe analizar un gran volumen de textos, debe dar sentido a páginas y páginas de material que fue primero narrativo y después descriptivo. La tarea principal en la organización de los datos cualitativos será desarrollar un método para ordenar y clasificar el material: por fechas, por lugares, por contextos. A partir de aquí se codifican los textos, es decir, se transforma el registro narrativo en un sistema de símbolos estructurado que nos ayudará a su posterior categorización o inclusión en categorías.

Algunos programas informáticos pueden ayudar al analista en las diferentes tareas que debe realizar con los textos: por ejemplo, con un simple procesador de textos (Microsoft Word) se pueden "buscar" palabras y "localizarlas" en las frases en las que fueron emitidas; otros programas más específicos de análisis de contenido (NVivo, por ejemplo) pueden conectar códigos y categorías o crear listas de palabras calculando su frecuencia o ubicar palabras claves en sus posiciones dentro del texto. Sólo hay que detenerse a pensar qué tipo de herramienta, si alguna, es la que puede servirnos mejor, y de la manera más sencilla, para el tipo de análisis que pretendemos hacer.

2. ELABORACIÓN DEL INFORME Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS. EL INFORME DE INVESTIGACIÓN. EL DESPUÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS

Cualquier trabajo de investigación, cualquier evaluación, debe culminar con la redacción de un informe escrito que transmita lo realizado y las conclusiones alcanzadas. La redacción de un informe reviste gran importancia pues es el momento en el que el evaluador informa de cómo ha llevado a cabo su trabajo y qué resultados ha obtenido. Los resultados deben ser compartidos con y comunicados tanto a los propios participantes como a los patrocinadores del estudio o proyecto.

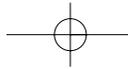
Además, la elaboración de un informe permite conservar las conclusiones, registrarlas en un formato que haga posible su recuperación en cualquier momento futuro y facilita su difusión y comunicación a las distintas audiencias interesadas (Rodríguez, Gil y García, 1999). En muchas ocasiones, además, es obligación de los directores de un proyecto subvencionado presentar un informe de evaluación que dé cuenta de lo realizado.

El título del trabajo, el nombre del autor o del equipo de investigación que ha colaborado, la institución que financia el proyecto, la editorial que lo publica, la fecha de edición, etc., aparecen siempre en la portada. El título –de no más de 12-15 palabras– debe indicar la naturaleza del informe y las variables que se han investigado. A continuación, y al comienzo del informe, debe colocarse el índice, que ha de incluir todos los capítulos y puntos más importantes del informe detallando las páginas en las que se encuentran.

Todo informe de investigación debe contener las siguientes partes: resumen (o *abstract*), introducción, objetivos e hipótesis, método, análisis y resultados, conclusiones o discusión de resultados, referencias bibliográficas y anexos. Vamos a explicar brevemente cuál suele ser el contenido de cada una de estas partes.

a) Resumen o *abstract*

Un *abstract* o resumen es la síntesis de la evaluación que aparece al comienzo del artículo o trabajo. Esta parte del informe (de 5 a 15 líneas de extensión; entre 75 y 175 palabras) suministra la información acerca del propósito u objetivos del trabajo, hipótesis, descripción de la muestra, breve reseña de lo que han hecho los sujetos o lo que se ha hecho con ellos y resumen de resultados. La finalidad del *abstract* es facilitar una información rápida del contenido del informe. De este modo, en una lectura rápida, el lector puede saber de qué va el trabajo y si se relaciona o no con su tema de interés.



b) Introducción

En la introducción se debe incluir la revisión de la literatura sobre los trabajos realizados previamente y la justificación teórica o finalidad justificada de la investigación, de manera clara y ordenada. Esta revisión permitirá conocer el estado de la cuestión y contextualizar el trabajo realizado enmarcándolo en un marco teórico de referencia; además, ayuda a relacionar los resultados obtenidos con aquellos concordantes o no, obtenidos previamente.

c) Objetivos e hipótesis

En este apartado se explica qué es lo que se pretende realizar. Existen cuatro aspectos a detallar: el propósito del estudio, la justificación del estudio o importancia del tema investigado, el porqué de la evaluación e incluso la aplicabilidad de los resultados, y las preguntas, hipótesis y objetivos de la evaluación. Los objetivos son generalizaciones amplias que el autor se plantea como respuesta a su problema de investigación. El número de objetivos será pequeño y limitado para poder dar respuesta a todos y cada uno de los interrogantes planteados. Las hipótesis, en cambio, serán generalizaciones más concretas de lo que se va a comprobar durante el estudio. A través de procedimientos empíricos, intentan relacionar variables o buscar diferencias entre grupos.

d) Método

El método informa sobre los pasos dados en la realización de su trabajo. Esta información debe ser lo suficientemente detallada y explícita como para que otro evaluador pudiese hacer un estudio similar con otra muestra.

d)1. Población/muestra

La población sobre la que se va a generalizar los resultados de la evaluación deber estar claramente descrita tanto en los estudios de carácter cuantitativo como en los cualitativos. En los estudios cualitativos el lector tendrá una mejor idea del escenario o contexto y de los sujetos objeto de estudio. Este apartado exige hacer una descripción lo más clara posible de: la población y el tipo de muestreo utilizado, la justificación de la técnica de muestreo utilizada, la relación cuantitativa entre la población y la muestra, el número de sujetos de la muestra, el nivel de confianza y error muestral, la descripción de las características de los sujetos de la muestra o submuestras (edad, sexo, clase social, nivel socioeconómico, etc., si fuera pertinente), y los tipos de grupos (si hay grupo experimental y de control). En la evaluación con metodología cualitativa lo importante es la descripción de la muestra: sus características, su contexto, etc., con el fin de que el lector tenga una mejor idea del proceso y de los resultados de la evaluación.

d)2. Diseño

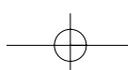
Describe el modo en que han sido organizados los grupos para su intervención en la evaluación y posterior análisis de los datos (por ejemplo, nos explica si se ha realizado la intervención con un grupo experimental y un grupo control). Los diseños son aspectos importantes en los estudios experimentales y correlacionales. Esta explicación puede ayudar al lector a entender mejor el trabajo de campo y los análisis estadísticos realizados posteriormente.

d)3. Materiales o Instrumentos

Se trata de la descripción de los instrumentos de recogida de datos utilizados. Si los instrumentos existen ya en el mercado, la información, aunque no sea muy exhaustiva, deberá incluir su validez y fiabilidad, población a la que se dirige, baremos disponibles, etc. Si, por el contrario, los instrumentos han sido elaborados expresamente por el autor para su diseño de evaluación (cuestionario, escalas, entrevistas, pruebas objetivas, etc.) debe mencionarse el proceso de construcción, el estudio piloto, su grado de fiabilidad y validez, nivel de aplicación, normas de aplicación, etc. Si la publicación lo permite, es conveniente incluir los instrumentos o copia de materiales utilizados en un anexo final.

d)4. Procedimiento o tratamiento experimental de los datos

Este punto es importante en un informe de evaluación porque podría permitir al lector hacer una réplica en las mismas o parecidas condiciones. En las aplicaciones de encuestas, cuestionarios o entrevistas, en este apartado se debe informar de los pasos seguidos en todo el proceso de elaboración, estudio piloto, aplicación, recogida de los datos, codificación de los datos, etc.



e) Análisis y resultados

Existen diversos modos de presentar los resultados:

- se puede hacer una descripción de los datos dentro del texto;
- se pueden presentar los datos en tablas. Para la correcta interpretación de las tablas es importante incluir debajo de cada una de ellas una leyenda que informe de qué se trata, a qué datos se refiere, etc. Las tablas son muy útiles para una presentación resumida de resultados;
- la representación gráfica de los datos ayuda a un mejor entendimiento de los mismos a partir de figuras o gráficos.

f) Conclusiones o discusión de resultados

En este apartado se deberá explicar qué significado tienen los resultados respecto a los objetivos y las hipótesis planteadas. Las conclusiones representan juicios y recomendaciones; deben ser fundamentales y pertinentes; fundamentadas y correctas.

g) Referencias bibliográficas

Aquí debe aparecer una relación de todas las referencias bibliográficas mencionadas a lo largo del trabajo, por orden alfabético. El citar estas fuentes es importante porque puede servir para conocer otras fuentes a consultar relacionadas con el tema objeto de estudio.

h) Anexos

Esta sección puede incluir los cuestionarios y tablas utilizados en el proceso de la evaluación, por ejemplo, así como cualquier otra información complementaria que consideremos que puede ayudar a comprender mejor todo el proceso evaluador.

PARTES DEL INFORME:

- Resumen o *abstract*
- Introducción
- Objetivos e hipótesis
- Método
 - Población/muestra
 - Diseño
 - Materiales o Instrumentos
 - Procedimiento o tratamiento experimental de los datos
- Análisis y resultados
- Conclusiones o discusión de resultados
- Referencias bibliográficas
- Anexos

REFERENCIAS

ELLIS, S. (2003). *Changing the Lives of Children and Older People: Intergenerational Mentoring in Secondary Schools. Intergenerational Mentoring Project: Phase 3 Evaluation Report*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.

ERIKSON, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton and Company.

McADAMS, D. P., y DE ST. AUBIN, E. (eds).(1998). *Generativity and Adult Development: How and why we care for the next generation*. Washington, DC: APA Press.

McADAMS, D. P., y DE ST. AUBIN, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015.

McADAMS, D. P., y BOWMAN, P. J. (2001). Narrating life's turning points and contamination. En D.P. McAdams, R. Josselson y A. Lieblich (eds), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 3-34). Washington, DC: APA Press.

NEWMAN, S., y WARD, C. (1993). An observational study of intergenerational activities and behavior change in dementing elders at adult day care centres. *International Journal of Aging and Humand Development*, 36 (4), 321-333.

RODRIGUEZ, G.; GIL, J., y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

ZACARÉS, J.J.; RUIZ, J.M., AMER, E. (1999). Generatividad y bienestar psicológico en profesores: un estudio exploratorio. *X Congreso de Psicología de la Infancia y Adolescencia- INFAD. Libro de Comunicaciones*.

ANEXO 1

Escala de Generatividad (vid: Zacarés, Ruiz y Amer, 1999), traducción del original: *Loyola Generativity Scale*, LGS, McAdams y de St. Aubin, 1992.

Para cada uno de los siguientes enunciados, por favor indique *en qué grado* se los aplicaría a sí mismo/a, marcando un "0", "1", "2", ó "3".

Marque "0" si *nunca o rara vez* se aplicaría a usted este enunciado.

Marque "1" si *sólo ocasionalmente* se aplicaría a usted este enunciado.

Marque "2" si se aplicaría a usted este enunciado *bastante a menudo*.

Marque "3" si se aplicaría a usted este enunciado *muy a menudo o casi siempre*.

1. Intento transmitir a otros el conocimiento que he ido adquiriendo a través de mis experiencias.	1	2	3	4
2. No siento que otras personas necesiten de mí.	1	2	3	4
3. Me gustaría trabajar como profesor o maestro.	1	2	3	4
4. Siento que yo importo para muchas personas.	1	2	3	4
5. No me suelo ofrecer como voluntario para colaborar en organizaciones sociales.	1	2	3	4
6. He realizado y creado cosas que han influido bastante en otras personas.	1	2	3	4
7. Intento ser creativo en la mayor parte de las cosas que hago.	1	2	3	4
8. Pienso que, después de morir, seré recordado durante bastante tiempo.	1	2	3	4
9. Creo que la sociedad no puede ser la responsable de proporcionar comida y vivienda a gente sin hogar.	1	2	3	4
10. Otros dirían de mí que he realizado importantes contribuciones a la sociedad.	1	2	3	4
11. Me siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a otras personas.	1	2	3	4
12. Tengo habilidades y conocimientos valiosos que intento enseñar a otros.	1	2	3	4
13. Siento que he hecho algo que sobrevivirá después de que muera.	1	2	3	4
14. Otras personas que me conocen dirían de mí que soy una persona muy productiva.	1	2	3	4
15. Si no fuera capaz de tener hijos propios, los adoptaría.	1	2	3	4
16. A lo largo de mi vida me he comprometido con diferentes tipos de personas, grupos y actividades.	1	2	3	4
17. En general, mis acciones no tienen un efecto positivo sobre los demás.	1	2	3	4
18. Tengo la responsabilidad de mejorar el barrio donde vivo.	1	2	3	4
19. La gente viene a mí a pedirme consejo.	1	2	3	4
20. Creo que mis contribuciones se mantendrán después de que yo muera.	1	2	3	4

ANEXO 2

Listado de Conductas Generativas (vid: Zacarés, Ruiz y Amer, 1999), traducción del original: *Generative Behavior Checklist*, GBC, McAdams y de St. Aubin, 1992.

Abajo encontrará una lista de conductas o acciones concretas. Durante los últimos dos meses es probable que usted pueda haber realizado alguna de estas acciones. También es posible que no haya realizado muchas de ellas durante este tiempo. Considere por favor cada acción a fin de valorar si la ha realizado o no en los **últimos dos meses**. En caso afirmativo, trate de determinar la frecuencia en que ha llevado a cabo dicha acción en los dos últimos meses. Para cada enunciado, proporcione una de las valoraciones siguientes:

Marque un **"0"** si usted *no* ha realizado esta acción durante los *últimos dos meses*.

Marque un **"1"** si usted ha realizado esta acción *una vez* durante los *últimos dos meses*.

Marque un **"2"** si usted ha realizado esta acción *más de una vez* durante los *últimos dos meses*.

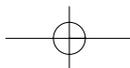
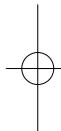
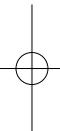
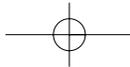
1. He enseñado una habilidad a alguien.	0	1	2
2. He servido como modelo de conducta a una persona joven.	0	1	2
3. He ganado un premio o concurso.	0	1	2
4. He ido a ver una película u obra de teatro.	0	1	2
5. He dado dinero a organizaciones benéficas.	0	1	2
6. Me he ofrecido para trabajar como voluntario.	0	1	2
7. He escuchado a una persona que me contó sus problemas personales.	0	1	2
8. He comprado un coche nuevo o un aparato grande (p. ej., lavaplatos, TV).	0	1	2
9. He enseñado en una asociación o parroquia o he ofrecido formación similar en contextos de voluntariado.	0	1	2
10. He enseñado a alguien sobre lo correcto y lo erróneo, lo bueno y lo malo.	0	1	2
11. He hablado a alguien sobre mi propia niñez.	0	1	2
12. He leído un cuento a un niño/a.	0	1	2
13. He sido canguro de hijos de otras personas.	0	1	2
14. He practicado algún deporte.	0	1	2
15. He dado ropa, ayuda económica o cosas personales a una organización sin ánimo de lucro u ONG... (como "Cáritas", "Cruz Roja", "Humana", etc.).	0	1	2
16. He sido elegido o promovido a un puesto de dirección o de más responsabilidad.	0	1	2
17. He tomado alguna decisión que ha influido a muchas personas.	0	1	2
18. He cenado en un restaurante.	0	1	2
19. He realizado alguna actividad manual o artística (como alfarería, bordado, marquetería, pintura, etc.).	0	1	2
20. He realizado algún proyecto para una organización o grupo de fuera de mi propia familia.	0	1	2
21. He visitado a alguien no pariente en un hospital o en una residencia.	0	1	2
22. He leído una novela.	0	1	2
23. He hecho algo para alguien y después se lo he dado.	0	1	2
24. He utilizado mis experiencias pasadas para ayudar a una persona a adaptarse a una situación.	0	1	2
25. He recogido basura o desechos de la calle o de algún otro sitio que no es de mi propiedad.	0	1	2

26. He orientado a una persona extranjera sobre cómo ir a alguna parte.	0	1	2
27. He asistido a una reunión de la comunidad o del barrio.	0	1	2
28. He escrito un poema o una historia.	0	1	2
29. He recogido a un animal doméstico.	0	1	2
30. He hecho cosas que otras personas consideran que son únicas e importantes.	0	1	2
31. He asistido a una reunión o actividad en una iglesia (distintas del culto convencional como la misa, etc.).	0	1	2
32. He ofrecido ayuda física y material a un amigo o conocido (por ejemplo, les he ayudado a trasladarse, a arreglar el coche, etc.).	0	1	2
33. He mantenido una charla con un amigo/a o miembro de la familia.	0	1	2
34. He contribuido con tiempo o dinero a una causa política o social.	0	1	2
35. He plantado o cuidado un jardín, árbol, flor, u otra planta.	0	1	2
36. He escrito una carta a un periódico, revista, político/a, etc. sobre un problema social.	0	1	2
37. He cocinado una comida para los amigos (no familiares).	0	1	2
38. He donado sangre.	0	1	2
39. He recibido alguna prescripción medica.	0	1	2
40. He cosido o remendado un vestido u otro objeto.	0	1	2
41. He restaurado o rehabilitado la casa, parte de la casa, una pieza, etc.	0	1	2
42. He montado o reparado el juguete de un niño.	0	1	2
43. He votado en elecciones políticas o administrativas.	0	1	2
44. He inventado algo.	0	1	2
45. He proporcionado primeros auxilios u otra atención médica.	0	1	2
46. He asistido a una fiesta.	0	1	2
47. He tomado una siesta por la tarde.	0	1	2
48. He colaborado o participado en la recogida de fondos para ayudar o beneficiar a personas necesitadas.	0	1	2
49. He estado aprendiendo una nueva habilidad (por ejemplo, idiomas, programas informáticos, instrumento musical, etc.).	0	1	2
50. Me he convertido en padre/madre (he tenido o adoptado a un hijo/a, o me he convertido en padre/madre de acogida).	0	1	2

Capítulo 6

LA ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia



INTRODUCCIÓN. LAS POSIBILIDADES DE LA ENTREVISTA EN LOS PROGRAMAS Y EN LAS PRÁCTICAS INTERGENERACIONALES

No cabe duda, a estas alturas del desarrollo de las Ciencias Sociales, que la entrevista es un excelente instrumento de recogida de información utilizado con frecuencia en los diferentes campos de conocimiento relacionados con la acción social (la educación, el trabajo social, la psicología, la sociología, la antropología, la economía...). Si bien es frecuente, cabe matizar, que este procedimiento de obtención de datos suela utilizarse en la investigación social de carácter eminentemente cualitativa, no obstante también se ha utilizado, en su versión más estructurada, en las exploraciones cuantitativas. Su proximidad al cuestionario, como el instrumento hegemónico de los estudios cuantitativos, ha sido puesta de manifiesto por los expertos en el tema (Rist, 1992; Smith, 1991). Pero si la entrevista es recurso investigador también es intervención, como ya puso de manifiesto Rossell (1998): proceso y relación, por tanto, y no sólo técnica, a través de la cual los que intercambian información acerca de aquello que es objeto de atención común modifican, incorporan o aumentan su comprensión y perspectiva de partida (pp. 58-77 y Cap. 7, "La intervención del trabajador a través de la entrevista"). Quizás éste sea uno de los rasgos que mejor puede explicar la aceptación de esta técnica cuando se recrea adecuadamente: pone a dos seres humanos en interacción tratando de ajustar puntos de vista, de profundizar más allá de lo que los *partenaires* en principio suelen explicitar en los inicios de la misma -he aquí la dimensión psicoanalista que los teóricos de la investigación han encontrado en ella (Coderch, 1987; Sullivan, 1991)- alcanzando unos niveles de satisfacción mutua por los diferentes objetivos que llega a satisfacer cada uno de ellos. La atención que Reason y Rowan (1981) pusieron en su famoso *Human Inquiry* al diálogo como *intervención* encuentra en la entrevista su máxima posibilidad y expresión.

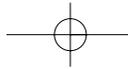
En los Programas o Proyectos Intergeneracionales ha sido utilizada, y es propuesta de modo recurrente, para tratar de identificar necesidades que conduzcan a la planificación de los mismos. Pero también la Práctica Intergeneracional utiliza el diálogo y la entrevista, más abierta que cerrada o preparada, para llevar a cabo, en alguna medida, los proyectos emprendidos.

En los Proyectos y Prácticas Intergeneracionales la entrevista nos permite acceder a diferentes tipos de datos, informaciones y conocimientos, como los que organizamos en el siguiente cuadro:

1. A las perspectivas de las personas respecto a sus experiencias y situaciones, tal y como las expresan.
2. A las opiniones, percepciones, sentimientos, valores y significados personales del sujeto entrevistado: es decir, a "la construcción personal" que él hace de los acontecimientos en el momento de la interacción.
3. A las "reconstrucciones" de sus experiencias pasadas, o de sucesos que le han ocurrido en otro momento.
4. A las "proyecciones" o "expectativas" de futuro que puede tener respecto al Programa o Proyecto, sus metas vitales y/o profesionales...

En suma, quizás la caracterización más radical de este instrumento, frente a otros más rígidos y cerrados, es la de que nos permite adentrarnos en el mundo de las opiniones, valoraciones y significados, en el universo de la palabra, el más rico y completo de los lenguajes que ha ido creando el hombre, hoy por hoy, para dar cuenta y razón de sí mismo (Tyler y Bolgan, 1986; Spradley, 1999). Interpretada esta cuestión de esta manera, nos permite aportar algunas consideraciones sobre la evaluación de los Programas o Proyectos Intergeneracionales (en adelante Pls):

- *Primera.* La entrevista, dado el núcleo central de la Práctica Intergeneracional, la intervención, se presenta como un excelente instrumento, quizás el más potente dada la naturaleza de esta práctica (Vercauteren, 1999), en donde pueden conjugarse investigación e intervención, a diferencia de otros métodos donde no se auspicia la relación.
- *Segunda.* Ello no quiere decir que sea el único instrumento de recogida de información en la evaluación de Pls. Ahora bien, los aspectos que acabamos de señalar/enmarcar en el cuadro anterior sólo pueden ser conocidos a través de la entrevista.
- *Tercera.* Con ella, además, se puede ampliar información que se haya obtenido a través de otros procedimientos. Este es el caso de, por ejemplo, la observación participante (Smith, 1991; Sevigny, 1981), otra estrategia



importante a la hora de realizar una investigación evaluativa sobre las diversas dimensiones de un PI. La observación nos puede facilitar información crucial que, recogida a través de la elaboración de diferentes escalas (diseñadas en función de aquello que va a ser objeto de observación), promueva un conocimiento más sólido del desarrollo y los resultados de los PIs. Ahora bien, *no todo es susceptible de ser observado* (Patton, 1990, 196). Los pensamientos, los sentimientos, las intenciones no lo son, como tampoco, es evidente, pueden observarse aquellos acontecimientos ocurridos en otro momento (he aquí el "mal de archivo" al que hacía referencia Derrida (1997): los archivos del pasado fueron llevados a cabo con un criterio previo que suponía una "selección" y una "interpretación" no pedida del material archivado), ni las situaciones que, en última instancia, de entrada, imposibilitan la presencia de un observador.

"Por mucho que lo pretendamos, en suma, no podemos observar cómo las personas organizan su mundo y qué significados conceden a lo que ocurre en su realidad." (Patton, 1990, 197).

La entrevista, pues, adquiere así una potencialidad en la recogida de información que, junto a otras técnicas conocidas o menos conocidas (icónicas, gráficas, representaciones, etc.), nos proporcionan un abanico sugerente y rico para acceder a la evaluación de los PIs con cierto rigor y seriedad.

1. ALGUNAS MODALIDADES DE ENTREVISTA

Evaluar algunos aspectos, globales o parciales, de fondo o de forma, cuantitativos o de naturaleza cualitativa, de los PIs reclama la utilización de la entrevista a fin de obtener información sobre aquello que vamos a evaluar, emitiendo un juicio (Rosales, 1981). Ahora bien, las modalidades son diferentes en función de los datos que se desean obtener: el tipo de datos que buscamos demanda la modalidad asociada a ellos. Existe, pues, una tipología muy estudiada acerca de la entrevista (Smith, 1991). De ahí que la decisión de utilizar una entrevista u otra tiene que realizarse siguiendo criterios que tengan en cuenta aspectos tales como los objetivos que nos hayamos planteado, la información que deseamos obtener, el tema o cuestión central que vayamos a evaluar, nuestras posibilidades económicas, el tiempo que necesitamos o el que nos han dado por encargo para hacerlo, etc. Todo ello tiene que ser considerado seriamente a la hora de emprender el diseño de la evaluación de un PI.

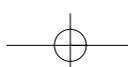
La elección de un tipo de entrevista a realizar en la evaluación de un PI viene determinada por las decisiones que hace el investigador/evaluador sobre qué se conoce ya, qué hay que conocer todavía, desde quién puede ser conocido y cómo obtener esa información (Rist, 1992, 443).

Existen, por tanto, múltiples modalidades y sólo cabe aquí apuntar algunas a modo de síntesis. Guba y Lincoln (1992) hacen referencia a las siguientes modalidades: entrevista de panel, estructurada versus no estructurada, abierta versus encubierta y entrevista de historia oral. Patton (1990), como González (1988), formulan tres tipos básicos de entrevista: la general-guiada, la conversacional-informal y la abierta estructurada.

Para finalizar, y antes de hacer una propuesta pensando en la evaluación de un PI, queremos hacer una alusión puntual a otro tipo de entrevista muy considerada en la investigación evaluativa de corte etnográfico. Si somos capaces de sintetizar el trabajo de Spradley (1999), por otra parte ya esbozado por Sevigny (1981), y de González (1988), acerca de las entrevistas enmarcadas en una estrategia de trabajo de campo, cabría señalar dos tipos fundamentales de estas entrevistas:

1) Entrevista de informante:

- realizada a aquellas personas que forman parte del campo de estudio porque lo conocen y están dispuestas a colaborar.



- se diseña a partir de la cultura del informante, no del pensamiento del investigador.

2) Entrevista de respondiente:

- realizada a los miembros de un determinado grupo para complementar algunas de las inferencias que hace el evaluador/investigador sobre los acontecimientos que está tratando de conocer.

Para nuestros objetivos en este texto, dirigido a quienes tienen que evaluar PIs, nos decantamos por otra tipología, quizás la más aceptada por los expertos en el tema, como es la que comentamos a continuación. Para hacerlo, aunque sea brevemente, adoptaremos la siguiente categorización: *características, ventajas, inconvenientes* y reflexiones últimas o *sugerencias*, si es pertinente que se hagan.

1.1. La entrevista estructurada

Guban y Lincoln (1992, 156 y ss.) y Patton (1990, 196 y ss.) se han ocupado, entre otros, de dar razón de ella en sus trabajos sobre técnicas de investigación social. Para todos ellos consiste en un conjunto de cuestiones concretas, redactadas y preparadas *a priori*, con la intención de aplicársela a cada sujeto entrevistado siguiendo un orden prefijado y una secuencia determinada.

- **Características:** Es, pues, el entrevistador el que define el problema o la cuestión a explorar, esperando que el entrevistado responda dentro de los marcos delimitados por el investigador. Se diseña y se utiliza cuando hay un gran número de personas que deben ser entrevistadas sobre una misma cuestión y se intenta con ello reducir las variaciones, la multiplicidad incontrolada de respuestas frecuentes cuando se hacen preguntas abiertas (Acevedo, 1986).
- **Ventajas:** Se obtienen datos sistemáticos, organizados ya, de un sujeto y de su relación con el tema. Por ello mismo los datos *se prestan a un análisis más fácil*, ya que pueden localizarse más rápidamente las respuestas de cada uno a cada cuestión y, por tanto, se pueden *organizar con más rapidez y efectividad las respuestas* similares. Determinada de antemano, este tipo de entrevista ofrece las ventajas de *poder acceder a bastantes sujetos y de reducir la variabilidad de respuestas*.
- **Inconvenientes:** No permite abordar cuestiones que no se hayan previsto de antemano, ni tampoco utilizar cuestiones diferentes para personas con experiencia profesional distinta. Impide abordar lo no previsto, aquello que en la relación puede surgir de modo empático y, por su rigidez, limita todas aquellas posibilidades que suelen surgir de una interacción abierta. Como relación y proceso, este tipo de entrevista constriñe el diálogo entre dos seres humanos (Arfuch, 1995).

1.2. La entrevista semiestructurada

Proceso y técnica en la que se prevé, con anterioridad, una serie de temas a profundizar, pero que actúan como guías a utilizar según el evaluador/entrevistador de acuerdo a cómo él entienda que va desarrollándose la entrevista.

- **Características:** La elaboración de esa guía supone señalar los temas que se van a abordar y sobre qué aspectos particulares, aunque en este caso no son tomados en ningún orden prefijado ni particular (Patton, 1990, 198 y ss.). La meta de esta guía es funcionar *a modo de lista de control* para asegurarnos de que estamos cubriendo todos los temas relacionados con el PI, de que hay una cierta información común que van aportando los entrevistados en una relación abierta que fluye libremente.
- **Ventajas:** Si el evaluador de un PI es capaz de construir una conversación, un diálogo centrado en el área determinada por un interés común, planteando espontáneamente las cuestiones y creando una atmósfera de relación donde fluya el conocimiento, se pueden obtener las siguientes ventajas al utilizar la entrevista semiestructurada:
 - está abierta a temas no previstos que pudieran surgir durante su desarrollo.

- permite entrevistar a una serie de personas de un modo sistemático y comprensivo, puesto que se han acordado los temas que puedan surgir.
- propicia que el evaluador decida cómo usar mejor el tiempo -normalmente limitado- que tiene para llevar a cabo su tarea (Amezcuca, 2003).

Como dijimos, es el medio más completo, aun siendo insuficiente, para obtener información sobre los *qués, cómo, dónde, cuándo* y *para qué* de los PIs.

- **Inconvenientes:** Desde una perspectiva tecnocrática es evidente que este instrumento exige tiempo para realizarlo, aplicarlo y analizar la información obtenida, hecho que no es muy proclive o pertinente para quien la eficacia y la eficiencia van vinculadas al ahorro de tiempo. Ésta es una limitación, sin ninguna duda.

1.3. La entrevista no estructurada

- **Características:** Como su propia denominación indica (falta de diseño y estructura), esta modalidad de entrevista apuesta por la espontaneidad frente a la previsión y determinación *a priori*, por el surgimiento de intereses mutuos en el flujo natural de una conversación contra toda planificación detenida del proceso de obtención de información; teniendo por tema articulador una cuestión amplia de los PIs planteada por el evaluador se espera que de esta relación surjan respuestas (Guba y Lincoln, 1992, 156); se supone que el entrevistador no posee presupuestos previos acerca de qué cosas puede preguntar que sean importantes para las personas que están involucradas en las diferentes prácticas y actividades intergeneracionales.
- **Ventajas:** A juicio de sus defensores, la ventaja de esta modalidad de entrevista es la posibilidad de obtener a través de ella *perspectivas únicas e idiosincráticas, completamente individuales*, frente a/o complementando la información estandarizada. Ello supone la presencia de un buen entrevistador capaz de motivar e introducir al sujeto del que está obteniendo la información en un clima que facilite el desarrollo de las nociones consideradas por él interesantes, de tal manera que, en suma, va progresivamente estructurando, a título particular, sus consideraciones sobre las diferentes situaciones vividas en el PI. Por tanto, esta modalidad es la que permite una adaptación completa a las diferencias individuales y a los cambios situacionales (Patton, 1990, 199) que acaezcan en el desarrollo de los PIs.
- **Inconvenientes:** En esta modalidad libre y fluida de entrevista, normalmente amplia (que en algunos casos ha llegado a necesitar varias sesiones) y más parecida a una conversación que a un intercambio de preguntas y respuestas, *dos inconvenientes* vuelven a señalarse: el exceso de tiempo que reclama y, desde luego, ante la diversidad de información obtenida, el trabajo duro y esforzado que supone el análisis de los datos.

2. EL PROCESO DE LA ENTREVISTA EN LOS PIs: PLANIFICACIÓN, REALIZACIÓN Y REGISTRO

La ejecución de la entrevista en la evaluación de un PI tiene que llevarse a cabo teniendo *en cuenta una serie de fases*, si se pretende hacer la tarea evaluativa con coherencia y credibilidad; estas fases, las que vamos a comentar a continuación, son la planificación, la realización de la entrevista en una situación real y el registro de la información y los datos que se van obteniendo de los involucrados, directa o indirectamente, en los PIs.

2.1. La planificación de la entrevista

El evaluador o el entrevistador de los sujetos que van a proporcionar información acerca de los PIs (de sus actividades en ellos, de sus desarrollos, sobre los logros que se van alcanzando acerca de sus respectivos niveles de satisfacción, etc.) necesita planificar la entrevista antes de que llegue a la situación real, a la interacción realizadora de la misma (Fear, 1999). Esta planificación supone y requiere:

- a) Clarificar por qué y para qué evaluar.
- b) Prever a quién se va a entrevistar.
- c) Preparar los temas sobre los que vamos a entrevistar.
- d) Prever cómo se va a explicar el motivo de la entrevista y su realización (registro, grabación...) a los involucrados en los PIs (Guittet, 1999).

La cuestión b) es vital en la planificación: seleccionar a las personas adecuadas vendrá determinado por el problema/cuestión que se esté tratando de explorar (personas mayores con experiencia, niños sin ella, sujetos clave en una organización o institución, etc.) y ésta conectará, a su vez, con la c): según sea la persona que vamos a entrevistar debemos no sólo saber qué queremos preguntar y por qué sino, sobre todo, cómo vamos a hacer las preguntas, ya que no es lo mismo un chico que un adulto, una persona preparada que otra ignorante de las cuestiones axiales de los PIs, etc.

2.2. ¿Cómo preparar las preguntas?

Preguntar es importante y saber preguntar aún lo es más. Preparar las posibles preguntas es fundamental porque ellas nos permitirán licitar un determinado tipo de respuesta. Así, puede hacerse alguna diferenciación entre las posibles preguntas que se utilicen en función de lo que se pretenda al formularlas. González (1988, 17-18) señala las siguientes categorías de cuestiones:

- **Cuestiones de conducta/experiencia**, referidas a lo que una persona hace o ha hecho. Su objetivo es que el entrevistado describa experiencias, actividades, conductas, acciones, etc. Por ejemplo: ¿qué haces como mayor, habitualmente, con los chicos inmigrantes en la clase de idioma?, ¿qué les ocurre a los chicos cuando os reunís en el centro para trabajar sobre los inmigrantes? y, cuando abordáis este tema en el programa de radio que habéis creado, ¿qué cosas suceden en esa relación?, etc.
- **Cuestiones de opinión/valor**, dirigidas a conocer procesos interpretativos y cognitivos de las personas, de modo que sus respuestas reflejen lo que éstas piensan sobre la realidad o sobre un aspecto de la misma, cuáles son sus intereses, valores, intenciones., etc. Por ejemplo, ¿cuál es tu opinión sobre el material con que estás trabajando?
- **Cuestiones de sentimientos**, realizadas con objeto de comprender las respuestas emocionales de las personas ante sus experiencias y pensamientos o ante lo que ocurre a su alrededor. Por ejemplo, ¿te has sentido en algún momento ansioso con este programa?
- **Cuestiones de conocimiento**, encaminadas a explorar qué información factual tiene el que responde. No se trata de opiniones o sentimientos sino de explorar lo que la persona conoce sobre el tema. Por ejemplo, ¿cuáles son las reglas del programa? o ¿de qué servicios dispones al estar implicado en este programa?
- **Cuestiones apreciativas**, referidas a lo que se ve, se oye, etc. Son cuestiones que tratan de explorar los estímulos a los que está sometido el entrevistado en su actividad cotidiana. Por ejemplo: ¿qué comentarios se oyeron cuando se planteó esta dinámica de trabajo?, cuando trabajas en el centro con este material, ¿qué ves que hacen los alumnos?
- Un último tipo de cuestiones serían las de **historial/demográficas**, dirigidas a identificar las características de la persona que está siendo entrevistada (edad, formación, etc.).

Estas seis modalidades de cuestiones pueden, en opinión de González, plantearse en tiempo pasado, presente o futuro. Combinando ambas dimensiones –tipo de pregunta y estructura temporal de la misma– se obtendrían dieciocho posibles tipos de preguntas, cuya utilización a lo largo de la entrevista nos permitiría acceder a lo que las personas hacen, piensan, sienten, conocen, en definitiva, a la perspectiva de la persona que se está entrevistando.

Otros autores, como Guba y Lincoln (1992, 177-8), ofrecen una clasificación diferente de posibles tipos de preguntas. Ambos manifiestan que en entrevistas no estructuradas habrían de plantearse preguntas abiertas, que permitan una respuesta libre por parte de los sujetos. Este tipo de preguntas sugiere un tema pero no proporciona ningún tipo de estructura para la réplica del entrevistado, de modo que éste responderá en sus propios términos y desde su propio marco de referencia (Fear, 1999).

Así mismo, señalan que el rango de cuestiones que pueden plantearse viene determinado por la propia naturaleza de la investigación, la personalidad del entrevistador y la responsabilidad general del entrevistado. Varios autores (Guba y Lincoln, 1992, 177-178; Patton, 1990, 221 y ss.; González, 1998, 28-29) ofrecen una muy similar tipología de posibles preguntas a plantear en una situación de entrevista:

- Cuestiones **hipotéticas** del tipo "qué (haría, vería, diría...)".
- Cuestiones que plantean **un ideal** y piden al que responde que reaccione a una alternativa hipotetizada pasada, presente o futura. Por ejemplo, si tuvieses un número reducido de chicos, cómo organizarías la sesión de trabajo.
- Cuestiones de "**abogado del diablo**" que retan al entrevistado a que considere una estructura contraria de referencia o explicación. Por ejemplo, si tienes que actuar como educador, ¿cuál te parecería el modo de trabajar en el lugar donde vas a enseñar a tus chicos?
- Cuestiones **interpretativas**, que sugieren posibles interpretaciones a acontecimientos que el entrevistado tendría que considerar. Por ejemplo, ¿cómo interpretas esa relación a la que acabas de aludir?
- Cuestiones de **¿por qué razón?**, que tratan de elicitar explicaciones a hechos o sentimientos.
- Cuestiones **tipo-argumento**, que inciten a desvelar información o actitudes que el investigador no podría obtener de otro modo.
- Cuestiones **tipo-fuente**, que pretenderían descubrir el origen de la información, datos o documentos auxiliares. Por ejemplo, ¿cómo surgió esta relación con el director o el conductor del programa?
- Cuestiones de **sí-no**, encaminadas a sondear la intensidad de un sentimiento o creencia sobre un tema.
- Cuestiones de **filtro**, a través de las cuales se pide al entrevistado que haga una clasificación adicional de la información que está proveyendo (¿cuáles son los principales contenidos que abordáis en este tipo de reunión?).

Estos nueve tipos de preguntas podrían formularse también de un modo personal o impersonal, directo o indirecto, y retrospectiva, introspectiva o prospectivamente.

Obviamente, estas tipologías de posibles preguntas no tienen un valor prescriptivo, pero el conocer y prever cuáles podemos utilizar constituye un buen punto de partida a la hora de preparar la entrevista, con ánimo provechoso (Hindle, 1998).

En suma, y a grandes rasgos, cabría poder afirmar que hay *tres tipos de preguntas*:

- A) Tipo **¿qué sucede?**: nos aportan fundamentalmente información descriptiva: qué siente, haces...
- B) Tipo **¿qué y cómo piensas?**: exigen del entrevistado poner en juego una serie de procesos mentales a fin de darnos a conocer su pensamiento.
- C) Tipo **"sondeos o de profundización"**: aquéllas que se formulan para profundizar en una respuesta dada previamente y que necesita clarificación.

Estos tres tipos de preguntas *podrían explicitarse en los esquemas siguientes*:

- A) De carácter descriptivo (describir las cosas que siente, aprecia, hace, etc.):
 - cuestiones de conducta experiencia;
 - cuestiones de conocimiento;
 - cuestiones apreciativas;
 - cuestiones de sentimiento;
 - cuestiones de fuente;
 - cuestiones de sí-no;
 - cuestiones histórico demográficas;
- B) Necesitan elaboración (no sólo describir sino que se le pide que elabore la respuesta para saber lo que piensa):
 - preguntas de opinión;

- preguntas hipotéticas;
- preguntas interpretativas;
- preguntas de "por qué razón";
- preguntas de "abogado del diablo".

C) De "sondeos" (para obtener información adicional, se contrasta con otras respuestas/ideas/temas, se buscan alternativas/relaciones y conexiones y, en fin, que se sea crítico/evalúe):

- cuestiones de clarificación;
- preguntas de ampliación;
- preguntas de refocalización;
- preguntas de valoración y crítica/posición.

2.3. Las preguntas que deberíamos hacer a los implicados en un Programa Intergeneracional: rasgos y características

Si queremos evaluar adecuadamente los diferentes elementos y dimensiones de un Programa Intergeneracional y utilizamos la entrevista para obtener información de las diferentes personas, más o menos involucradas, las preguntas tienen que presentar una serie de rasgos contundentes, como ya clarificara Patton (1990, 221 y ss.) en su momento, y hoy se ha sistematizado más ampliamente (Guittet, 1999; Fear, 1999). Así, si se pretende no manipular el proceso de obtención de información y se intenta dar rigurosidad a la evaluación para evitar ser acusada de tendenciosa, dirigida u otros calificativos negativos, es preciso que las *preguntas presenten ciertas características*, como las siguientes:

- **Ser abiertas:** Una cuestión es abierta cuando no se le imponen al sujeto que se entrevista respuestas predeterminadas sobre los qué, cómo y para qué de los Pls. Lo importante es que éste pueda responder en la dirección y en los términos que desee.
Ejemplo: Si se pregunta *¿estás muy satisfecho con el programa?* se está presuponiendo un grado de satisfacción que quizás no exista. La pregunta objetiva, a nuestro juicio, sería: *¿qué piensas del programa?*
- **Ser singulares:** Clave para que no se cree confusión o tensión, y que la formulación de una pregunta no contenga más de un tema o idea; de no ser así la persona entrevistada puede no saber lo que se le está preguntando. Esta situación puede llegar a producir sus consecuencias: dar la impresión al entrevistador de que no tiene claro qué debería preguntar e, incluso, llegar a perder el control de la entrevista. No, por tanto, a una pregunta múltiple.
- **Ser claras:** En relación profunda con la anterior característica ésta otra apela a que la pregunta se formule de modo comprensible para el sujeto y según su nivel de comprensión. Las etiquetas al uso del especialista son peligrosas porque el entrevistado puede conocerlas o no y las respuestas ser parcas y limitadas (García Ramos, 2000).
- **Ser neutrales:** Porque se evitan cuestiones tendenciosas que sutilmente acaben sugiriendo al entrevistado cuál sería la respuesta deseable o adecuada. Este hecho va paralelo a otra exigencia: mantenerse imparcial ante la respuesta dada, es decir, no sorprenderse ante ella, no criticarla o valorarla (Cardinet, 1988).
Ejemplo: Ante la afirmación de entrevistado: "¡Pues no me gustó que se utilizaran las aulas del colegio para contar las historias de los inmigrantes españoles!", el entrevistador le responde: "¡Pero si eran las mejores para realizar esa actividad!"

2.4. La realización de la entrevista: la relación *in situ*

Sabiendo los evaluadores de los Pls qué es lo que van a evaluar, es necesario pensar en el tipo de personas que pueden y van a proporcionarnos la información. Identificadas las personas y preparada la entrevista comienza a contactarse con ellas: hay que asegurarse de que están dispuestas a ser entrevistadas, acordar lugar, fecha y hora para su

realización y, como preludeo a la misma, informar, a los que van a participar, sobre el objeto de la investigación y qué información se está buscando; todo ello con el fin de ir "rompiendo el hielo" (Quesada, 2001) ante la situación interactiva próxima. Lo importante es crear un clima, antes y durante, que acorte distancias y promueva la relación interpersonal: todo recelo o desconfianza, inseguridad o duda, deben dar paso a la mutua confianza, a un sentimiento común de que se está implicado, a diferente nivel y grado, pero implicado en el mismo PI que se está evaluando.

De esta forma, el desarrollo *in situ* de la entrevista debería tener presente los siguientes aspectos:

- 1.º Explicar claramente por qué se va a realizar la entrevista.
- 2.º Procurar un espacio donde la interacción sea real, en un cara-a-cara aislado a posibles observadores y oyentes que pueden inhibir la conversación.
- 3.º Prestar mucha atención a las respuestas de tal modo que el entrevistador pueda adentrarse en la propia estructura semántica y sintáctica del entrevistado: "saber oír" y "escucharlo" para facilitar la comunicación.
- 4.º Introducir especificidad y vicariedad en cuestiones, preguntas y respuestas (utilizar tanto la una como la otra, el valor del ejemplo para clarificar lo dicho).
- 5.º Evitar interrupciones o alterar el proceso cambiando, por ejemplo, la dirección de la entrevista de manera súbita
- 6.º Registrar eficazmente la información obtenida.

Sobre este último punto se ha teorizado bastante en tanto que los expertos consideran que tan importante es conducir correctamente la entrevista como registrar la información, ya que ello posibilita hacer el análisis y emitir, ante los conocimientos obtenidos, los juicios pertinentes (Rossell, 1998).

En esta fase de la evaluación, que tiene que ver con el registro de la información, cabe hacer énfasis en dos temas: las notas y los aparatos que se utilizan para obtenerlas, archivarlas y/o trabajarlas.

Respecto a las notas, se ha puesto interés en distinguir dos momentos: las obtenidas a lo largo de la entrevista y las elaboradas tras la misma. La experiencia demuestra que durante la entrevista deberían tomarse notas de lo que las personas están diciendo (cuidando, eso sí, que ello no nos distraiga de la interacción cara a cara de los que la realizan) para ser fieles al espíritu de lo que se dice y, además, obtener más datos -no planificados *a priori*- con los que poder profundizar en la relación.

El hecho que insiste en relacionar la buena entrevista con la anotación de datos e informaciones durante la realización real de la entrevista ha llevado a algunos autores a adoptar principios que den cuenta de la relevancia de este acto. Así Spradley (1999) ha señalado dos fundamentalmente:

- "Principio de identificación del lenguaje", según el cual habría que identificar el lenguaje usado en cada entrada de las notas de campo en paralelo a la identificación de la persona que habla. La entrevista reflejaría las mismas diferencias en el uso del lenguaje que en una situación real.
- "Principio de registro literal", en virtud del cual deberían recogerse textualmente lo que dicen los sujetos entrevistados, en lugar de traducirlo en función de criterios externos.

Respecto a la grabación. Si estos dos principios básicos que deberíamos tener en cuenta a la hora de recoger notas nos parecen muy relevantes no lo es menos plantearse la conveniencia o no de utilizar aparatos, sobre todo el magnetófono, para la grabación (el vídeo suele utilizarse también pensando en su publicación). Con todo, se ha escrito sobre sus ventajas y desventajas (Quesada, 2001; Swan, 1991):

- ¿Ventajas?
 - Posibilita el registro de respuestas exactas, sin distorsiones de ningún tipo.
 - Permite que el entrevistador esté más atento al sujeto y pueda responder a sus necesidades.
 - Permite prestar mayor atención a indicios no verbales, tales como expresión facial, movimientos de manos, posición, etc.

- Favorece la transcripción posterior de la cinta y disponer de una información más completa.
- ¿Inconvenientes?
 - Posibilidad de que genere inhibición o rechazo.
 - Posible distorsión de algunas de sus respuestas.

Esto es respecto a las notas *durante* la entrevista, ¿y después? Este segundo momento al que aludimos es el posterior a su realización. En él se elaboran y amplían las notas, incluyendo más detalles e información. Para que tal tarea sea efectiva hay que llevarla a cabo *inmediatamente después* de la entrevista: se vuelve sobre ella, se completan esbozos, se apuntan sugerencias y reflexiones, se formulan nuevas preguntas para posteriores contactos, se enriquece ese diario personal donde se confiesan temores, avances, retrocesos, se registran ideas o se anuncian nuevos problemas, etc. La casuística puede ser larga y no nos es posible extendernos tanto sobre el tema. Es necesario adentrarnos en la última fase del proceso: *el análisis de la información obtenida* que es, en última instancia, el que nos puede conducir a emitir juicios sólidos y ponderados sobre el diseño/planificación, desarrollo y resultados de un PI.

3. CÓMO UTILIZAR INFORMACIONES/DATOS OBTENIDOS DE LOS IMPLICADOS EN LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES

3.1. La utilización de códigos

Como bien indica el título de este apartado la cuestión que nos espolea, tras todo lo expuesto anteriormente, es el cómo **iniciar el análisis de datos** para extraer de ellos categorías significativas (Ezpeleta, 2006). Una primera estrategia metodológica es la del análisis de contenido de la información volcada por los diferentes participantes en los PIs. ¿Qué es lo que supone esta tarea? Tras haber transcrito las entrevistas y haberlas leído, *comenzar su codificación*.

"Codificar es transformar sistemáticamente los datos puros y reunirlos en unidades que posibiliten una descripción precisa de las características relevantes del contenido. En este sentido, una de las primeras tareas para analizar entrevistas es la de codificarlas en orden a configurar categorías de análisis." (Miles y Huberman, 1994, 52.)

La codificación consiste, pues, básicamente, en asignar un símbolo o abreviatura a los diversos fragmentos de las notas o transcripciones con las que estamos trabajando. Son nuestros propios metodólogos, citados antes, los que dan razón de tres tipos de códigos (Miles y Huberman, 1994, 55-56; González, 1994, 27-28):

- A) *Códigos descriptivos*. Se emplean para describir las características del contenido de la información que estamos tratando de codificar. Ejemplo: si en un fragmento de la transcripción de la entrevista el sujeto ha hecho referencia a "los motivos" por los cuales se implicó en una tarea del Programa Intergeneracional, podemos utilizar un código tal como MOT para indicar que éste es el contenido básico y central de ese fragmento. Anotados en los márgenes de la transcripción (como cuando leemos un libro y vamos anotando las ideas que encontramos más destacables), al final podemos disponer de un "índice temático" de lo abordado por cada persona a lo largo de su entrevista. El análisis es eminentemente inductivo. Estos códigos y los siguientes constituyen el **primer nivel de codificación**.
- B) *Códigos interpretativos*. No sólo se describe lo que hay en un texto sino que también se hace alguna interpretación sobre ello. Sigamos con el ejemplo anterior. Si el sujeto que ha participado en un PI y en sus diversas actividades describe sus motivos para implicarse en ellas, puede hacer referencia a los motivos de **carácter oficial/institucional** y, en otro momento de la entrevista, poner de manifiesto **motivos personales o privados** para involucrarse en tareas intergeneracionales. El codificador/evaluador podría utilizar los códigos **MOT-OF** para el primer caso y **MOT-PRIV** para el segundo.

C) *Códigos inferenciales*. Suelen llevarse a cabo después de los anteriores, cuando la tarea de análisis va avanzando, en un **segundo nivel de codificación**. Identifica un patrón, un tema o una conexión explicativa emergente en lo que se está transcribiendo. Se trata de agrupar los diversos códigos de nivel 1 en un número más pequeño de temas o constructo que subsuma a los anteriores. Se reducen así grandes cantidades de datos a unas pocas unidades analíticas. De esta forma, acudiendo a ejemplos, los códigos inferenciales podrían llevarnos a una explicación como la siguiente: "un ingrediente importante en el éxito del PI parece ser el rol desempeñado por las personas mayores en él".

3.2. La tarea de codificar los datos

Así, por ejemplo, Bodgan y Biklen (1992, 157 y ss.) proponen una lista de familias de códigos que pueden usarse como una fuente de sugerencias en el momento de codificar entrevistas.

Veamos algunas de estas familias de códigos muy interesantes si se piensa en la práctica intergeneracional:

- a) **Códigos de marco/contexto**, dentro de los cuales se incluirían los datos referidos al marco susceptible de evaluación y estudio, sujetos, declaraciones que se han hecho para describir este contexto/marco, etc. Por ejemplo, si disponemos de la información en la que se relata qué características presenta el barrio donde está situado el centro en el que se llevan a cabo determinadas actividades intergeneracionales, dicha información podríamos codificarla tomando como punto de referencia la categoría "características del ambiente" o "rasgos ambientales".
- b) **Códigos de definición de la situación**. En esta categoría se incluyen códigos que se utilizan para codificar los datos que reflejan cómo describen las personas su entorno, qué visión poseen del mundo y cómo se ven a sí mismos respecto a las actividades que realizan. Por ejemplo, cuando un mayor nos habla de cómo ve él su participación en una actividad puntual (cuenta cuentos en un PI, digamos) se puede codificar esta información en esta categoría, creando un código como el siguiente: "visión personal de mi participación en el PI".
- c) **Códigos de las perspectivas mantenidas por los sujetos**. Codificar información relativa a las perspectivas de las personas hacia reglas, normas compartidas, puntos de vista generales, etc. Por ejemplo, un código como "evitar conflictos entre mayores y gestores" de los PI pertenecería a esta familia de códigos.
- d) **Códigos de procesos**, a través de los cuales se codificarían los datos referidos a secuencias de acontecimientos, cambios en el tiempo, fases de actividades, cronología, etc. Un ejemplo: "el proceso de elaboración y planificación en un PI en este centro".
- e) **Códigos de actividades**. Se incluirían aquellos códigos creados para dar cuenta de las actividades específicas que ocurren dentro de un programa. Por ejemplo, "salidas con los niños a la Residencia de mayores".
- f) **Códigos de acontecimiento**. Esta familia de códigos abarcaría aquellos que elaboramos para referirnos a tipos de conductas que ocurren con poca frecuencia. Por ejemplo, la llegada del Director del INEM para conocer el PI y su desarrollo, o de la Consejera de Política Social en la Comunidad (a cuyo cargo se encuentran varias Residencias y también algunos centros de maltrato a menores) podría codificarse como "visita del Director", o "visita de la Consejera", u otros como "curso de formación de mayores", "visita de menores".
- g) **Códigos de estrategias**. Aquellos que se generan para abarcar información referida a modos de lograr las cosas, modos de actuar (tácticas, técnicas, etc.). El código "organización" podría servir para dar razón o describir el control y la disciplina que exige y se está llevando durante el desarrollo del PI.
- h) **Códigos de relaciones y estructura social**. Codificar información relativa a patrones regulares de conducta (formales o informales) entre personas. Ejemplo: "relaciones entre mayores-chicos", "relaciones entre el Coordinador-Mayores-Chicos"..., formarían parte de esta categoría.
- i) **Códigos de métodos**. Dentro de esta categoría se incluyen aquellos códigos dirigidos a dar cuenta de la información relacionada con los procedimientos, dilemas, problemas, etc., que aparecen en el PI.

Si se pudiera resumir en un cuadro toda la información producida sobre este tema, la sintetizaríamos con las cuestiones que se enfatizan en lo que podríamos llamar los **"ocho mandamientos de la codificación"**:

Sea como fuese, el hecho es que toda esta tarea tiene para los evaluadores/entrevistadores/investigadores cualitativos una meta muy clara: ha de estar bien organizada toda la información de tal manera que se pueda utilizar en el momento que sea preciso y con rigor.

- 1.º Podemos codificar a partir de una lista prefijada, elaborando nuestros propios códigos *ad hoc*, o utilizando una lista-guía de códigos que nos puedan sugerir vías de trabajo.
- 2.º De la misma manera que creamos códigos podemos ir haciendo cambios, ampliaciones, subcategorías, etc., en función de la información que tratamos de codificar.
- 3.º Es conveniente que los códigos estén claramente definidos, de tal modo que puedan aplicarse consistentemente a lo largo del tiempo.
- 4.º De ahí que sea vital que una vez establecido un código escribamos qué incluye o qué tipo de información incluimos en el mismo.
- 5.º Cada código tiene un nombre: éste habrá de reflejar claramente su contenido. MAY para mayores y no ADULTOS, o DE MAYOR EDAD, etc. Estos últimos pueden generar confusión.
- 6.º Es fundamental tomar notas de las reflexiones que te surjan durante la entrevista, su transcripción, su codificación, etc., porque añaden significado y claridad a la información: algo que te ha sugerido el entrevistado, una conexión con otra idea al hilo de su expresión y otras reflexiones por el estilo.
- 7.º Son fundamentales los comentarios adicionales en los que se recojan ideas y teorizaciones sobre relaciones entre códigos: un párrafo, una frase, varios folios, etc. Hay que hacerlos en cuanto vengán a la cabeza para enriquecer tu valoración a partir de los sujetos implicados en los Pls.
- 8.º Ineludible es archivar la información: almacenar los datos para disponer de ellos cuando lo creamos necesario. Así se pueden revisar. Un cuaderno, si es para poca información, puede valer, pero lo más operativo es informatizarlos utilizando fichas (que indiquen a qué entrevista corresponde y a qué categoría), carpetas diferenciadas (con fragmentos de información, y que cada una contenga el material de una categoría, familia de categorías o tema).

3.3. La utilización de matrices en la evaluación de Programas Intergeneracionales

Con la codificación y la categorización no finaliza el análisis de la entrevista como técnica cualitativa excelente para la evaluación de los Pls. Los datos hasta ahora categorizados han de someterse al análisis.

“Los datos que ahora tenemos ya categorizados han de ser sometidos a análisis, explorando no sólo cada categoría internamente, sino también la conexión entre categorías. Este es el momento en el que vamos a buscar patrones de relación, chequear esos patrones emergentes a la luz de la información obtenida y establecer relaciones entre las diversas partes de los datos y las dimensiones de análisis que van surgiendo.” (González, 1998, 23-24.)

Entramos en una nueva fase de la evaluación de los Pls. Se trata de seguir ahondando en la información/datos obtenidos para emitir juicios sólidos y rigurosos sobre ella. Pero esta tarea no es cómoda, exige trabajo y tiempo y puede que ésta sea la razón, o una de ellas, por la que la evaluación cualitativa no sea utilizada todo lo que sería deseable. En lo que sigue nos adentramos en un procedimiento de análisis, la elaboración de matrices. No es el único, ya que si se revisa la literatura al uso, los hay más numerosos y de muy diferentes rasgos, pero éste resalta por su sencillez y su potencialidad de ofrecer información organizada.

3.3.1. Cómo elaborar matrices

Creemos que ha quedado medianamente clara nuestra invocación a la conveniencia de poder disponer de procedimientos para sistematizar, ordenar, explorar y relacionar la información. Así, es aconsejable utilizar cuadros, tablas y matrices: ello nos va a facilitar el análisis en la medida en que nos permite disponer la información recogida de un modo condensado y focalizado. Miles y Huberman (1994) han tratado extensivamente esta cuestión. Lo que ellos, específicamente, denominan “matrices” es un procedimiento que, en nuestra opinión, ofrece muchas posibilidades a la hora de analizar las entrevistas.

Una matriz es un cuadro de doble entrada en el que se sintetizan y condensan, a través de diversas filas y columnas, datos sobre sujetos, personas, lugares, tiempos, etc. Veamos un sencillo ejemplo de una matriz en la que se recogería información sobre las "Opiniones generales sobre el Programa Intergeneracional titulado *Las relaciones intergeneracionales en acto: los mayores en la escuela*".

Sujetos	Rasgos más destacables	Dificultades planteadas en la organización de actividades intergeneracionales	Cambios logrados en el "aula intergeneracional"	Posibilidades de realizar el programa completo durante algunos años
Profesionales: educadores, trabajadores sociales, psicólogos...				
1				
2				
...				
N				
Directores, gestores...				
1				
2				
...				
N				
Mayores				
1				
2				
...				
N				
Etcétera				

Esta matriz, por ejemplo, recogería datos en torno a un acontecimiento (en forma de citas, resúmenes, etc.) condensando así mucha información en un formato relativamente sencillo y manejable a partir del cual podremos establecer comparaciones entre los aspectos del acontecimiento tratado, extraer conclusiones e ir escribiendo nuestro análisis.

Es decir, si vemos la matriz en su conjunto podemos detectar dónde están los contrastes, conexiones, similitudes, etc. Si observamos fila por fila podemos analizar, en nuestro ejemplo, la opinión de cada sujeto sobre el Programa Intergeneracional; si prestamos atención a las columnas podríamos conocer qué rasgos consideran más destacables del PI todos los sujetos, qué dificultades se han planteado en la organización de actividades intergeneracionales, las logradas en el aula intergeneracional y en qué medida piensan que puede realizarse el proyecto durante algunos años. Podríamos también comparar unos sujetos con otros (filas con filas) y unas columnas con otras y ver las relaciones o contrastes entre ellas, o comparar esa matriz con otra similar elaborada en otro momento o en otro lugar.

Las posibilidades de explorar una matriz son, pues, muchas, así como son múltiples también las matrices que pueden elaborarse. Pueden, no obstante, señalarse algunos aspectos a tener en cuenta para elaborar matrices (Miles y Huberman, 1994, 221 y ss.):

- Hemos de saber inicialmente si nuestra pretensión es hacer una matriz descriptiva, que nos permita "ver lo que hay", o una explicativa que posibilite "extraer alguna conclusión" de por qué las cosas son como son; en este último caso el modo de ordenar los datos es más importante.
- La matriz puede referirse a un solo caso (individuo, centro, etc.) o a varios; es necesario prever este aspecto al disponer las filas y/o columnas.

- Los datos que se sitúen en filas o columnas pueden ordenarse de acuerdo con algún criterio (lugar, roles, tiempo, etc.), como ya hemos señalado.
- Si ordenamos la matriz siguiendo un criterio temporal, podremos analizar flujos, secuencias, incluso ciclos de acontecimientos.
- La matriz puede tener filas y columnas de muy diverso tipo, en función de cuál sea nuestro foco de atención (los individuos, los roles, los contextos, los actos, las estrategias, las perspectivas, etc.), el cual puede subdividirse, si así fuese necesario (por ejemplo, podemos subdividir qué roles, o qué estrategias, o qué contextos, etc., se incluyen en la matriz).
- La matriz suele tener dos dimensiones aunque también puede subdividir sus filas y/o columnas constituyendo otra de tres o cuatro dimensiones.
- Es necesario decidir qué tipo de datos vamos a introducir en la matriz: citas, resúmenes, explicaciones nuestras, valoraciones o juicios, una combinación de lo anterior.

Una vez que hemos tomado las decisiones indicadas, para construir definitivamente la matriz podemos guiarnos por *las siguientes sugerencias*:

- Utilizar, si fuese necesario, una gran ficha. No tratar de incluir en una sola matriz todas las variables, sino sólo cinco o seis.
- Hacer un formato preliminar e introducir los datos sabiendo que tal formato no tiene por qué ser definitivo.
- Establecer claramente qué "reglas de decisión" seguimos para meter unos datos y no otros.
- Pedir ayuda a un colega que sugiera alternativas o reflexiones sobre los presupuestos según los cuales hemos elaborado nuestra matriz.
- Si en algún caso no disponemos de datos o son ambiguos, indicarlo expresamente en la matriz.

El análisis de una matriz ya elaborada se inicia explorando las columnas y las filas varias veces, de modo que nuestras primeras impresiones puedan ser verificadas. Las conclusiones que vamos conformando conviene escribirlas, ya que el proceso exigirá clasificarlas, formularlas adecuadamente y, en última instancia, disponer de ellas para otros análisis. Cuando escribamos hemos de ilustrar lo que decimos con ejemplos específicos extraídos de nuestras notas o transcripciones, así como descifrar el significado conceptual de dichas conclusiones.

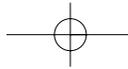
4. A MODO DE REFLEXIONES ÚLTIMAS

Los programas intergeneracionales siguen creciendo más allá de la identificación que se va logrando de un buen número de ellos. En una época como la nuestra, obsesionada por controlar, asegurar el éxito de aquello que se puso en marcha, con más o menos esfuerzo y costos, se demanda que los programas y proyectos se evalúen para demostrar la pertinencia de la empresa emprendida (House, 1994). Mirian Bernard, que realizó el encargo de evaluar una variedad de proyectos innovadores tales como "Grupo de apoyo a mayores" o la "Plataforma de asistencia médica en proyectos de vejez", reconocía el camino que todavía quedaba por recorrer para que tuviéramos una idea amplia y comprensiva de lo que significa lo intergeneracional y de la potencialidad que encierra esta palabra (Bernard y Ellis, 2004). Evidentemente no se está haciendo bien. Ni los Gobiernos prestan suficiente atención a los Pls ni tampoco lo están haciendo instituciones de reconocido prestigio y calado, si se exceptúan algunas tan reconocidas como solitarias en esta meta de establecer, reconstruir y potenciar los vínculos entre las edades para promover o asegurar el tejido social. Y, sin embargo, la oferta, al menos sobre el papel, es relevante en términos políticos, culturales, sociológicos y educativos, es decir, humanos. A lo largo y ancho del mundo, países de diferentes regímenes, impulsados por líderes natos o burócratas profesionalizados, voluntariamente por asociaciones de mayores o simplemente por grupos de personas con intereses en las relaciones intergeneracionales, promueven, gestionan y coordinan programas y proyectos de carácter social cuyos contenidos, desarrollos y logros apenas conocemos. Más allá de conocer sus títulos y, quizás, alguna síntesis en Internet o publicación puntual, esos programas apenas cruzan los límites y fronteras del espacio académico y del ámbito administrativo-local. Tales títulos son realmente sugeridores y esperanzadores: "Solidaridad Intergeneracional para un Mundo Mejor" (Terence Seedsman, en Australia), "Abuelos: un Recurso Intergeneracional para familias" ("Generaciones Unidas"), "Importa la edad:

Derecho y Relaciones entre generaciones" (Lorraine Pelot y otros, en Canadá), "Reconquistar las obligaciones intergeneracionales en la modernización de Asia" (Leng Leng Thang, Singapur), "Acortando Distancias" (Nora Zylstra-Savage, Ontario), "Más allá de los Programas: Movimiento hacia comunidades integradas por la edad" (Nancy Henkin, USA). Todos ellos apuestan, y así se formulan en sus objetivos, por poner en marcha estrategias intergeneracionales (talleres, aulas, viajes, etc.) que contribuyan, en mayor o menor medida, a la construcción de comunidades integradas y comprensivas en donde los diferentes grupos de edad tengan oportunidad de encontrarse y relacionarse. Necesitamos Programas Intergeneracionales y evaluar sus efectos para visualizar su potencialidad más que para controlar las inversiones que suponen. La entrevista, con otros instrumentos potentes para explorar lo que piensan los seres humanos, se presenta, como habrá visto el lector, como un excelente instrumento asociado a la evaluación, que nos permite saber más sobre los Programas Intergeneracionales y sus efectos.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, A. (1986). *El proceso de la entrevista: conceptos y métodos*. Mexico: Limusa.
- AMEZCUA, M. (2003). La entrevista en grupo: características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Clínica*, 13, 2, 112-117.
- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una nueva invención*. Barcelona: Paidós.
- BERNARD, M., y ELLIS, S. (2004). *¿Cómo sabes que la práctica intergeneracional funciona? Una guía para iniciarse en la evaluación de la práctica intergeneracional*. Stoke-on-Trent: Beth Jonson Foundation.
- BODGAN, R., BIKLEN, S. (1992). *Qualitative Research and Education. An Introduction to Theory and Methods*. London: Allyn Et Bacon.
- CARDINET, J. (1988). *Evaluer sans juger*. Neuchâtel: IRDP.
- CODERCH, J. (1987). *Teoría y técnica de la psicoterapia psicoanalítica*. Barcelona: Herder.
- DERRIDA, J. (1997). *Mal de archivo*. Madrid: Cronos.
- EZPELETA, L. (2006). Análisis dimensional de una entrevista diagnóstica categorial. *Psicothema*, 18, 1, 3-15.
- FEAR, R. (1999). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GUITTET, A. (1999). *La entrevista: técnicas y prácticas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- GONZÁLEZ, T. (1988). *La entrevista en la investigación*. Murcia. Mimeo.
- GUBA., E. y LINCOLN, Y. (1992). *Effective Evaluation*. London: Jossey Bass Public.
- HINDLE, T. (1998). *La entrevista provechosa*. Barcelona: Grijalbo.
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- MILES, M., y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- PATTON, J. (1990). *Applied Qualitative Research*. London: Gowe Publication.
- QUESADA, M. (2001). *La entrevista: obra creativa*. Barcelona: Mitre D.L.
- REASON, P., y ROWAN, J. (1981). *Human Inquiry*. London: Wiley Et Sons.
- RIST, R. C. (1992). *On the application of Ethnografic Inquiry to Education: Procedures and posibilidades*. London: Sage Publications.
- ROSALES, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- ROSSELL, T. (1998). *La entrevista en Trabajo Social*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- SEVIGNY, M. (1981). "A Methodology for the Análisis of Interaction. En I. GREEN y C. WALLET (coord.), *Ethnography and Language in Educational Settings* (pp. 65-85). New Jersey: Ablex Publications.



SMITH, N. L. (edit.) (1991). *New Techniques for Evaluation*. London: Sage Publications.

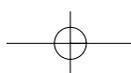
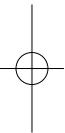
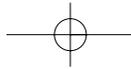
SPRADLEY, J. B. (1999). *The Ethnografic Interview*. New York: Rinehart and Wiston.

SULLIVAN, H. S. (1991). *La entrevista psiquiátrica*. Buenos Aires: Psique.

SWAN, W. (1991). *Cómo escoger el personal adecuado: un programa para hacer la entrevista eficaz*. Barcelona: Norma.

TYLER, E., y BOLGAN, K. (1986). *Triangulated Inquiry*. New Jersey: Ablex Publications.

VERCAUTEREN, R. (1999). *Faire vivre le project des établissements pour personnes âgées*. Toulouse: Éres.

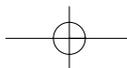
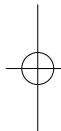
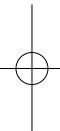
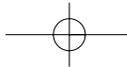


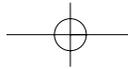
Capítulo 7

LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES DE MEJORA DE LA COMUNIDAD¹

Matthew S. Kaplan, Ph.D.
Intergenerational Programs & Aging
Department of Agricultural and Extension Education
The Pennsylvania State University

¹ Deseo reconocer y agradecer a Elizabeth Larkin, de la University of South Florida, su profunda revisión y sus atinados comentarios de una versión anterior de este Capítulo. La traducción de este Capítulo del inglés al español ha sido realizada por María Sáez Molero y Mariano Sánchez Martínez.





1. INTRODUCCIÓN

En la literatura sobre programas intergeneracionales (en adelante Pls) se ha utilizado tradicionalmente la teoría del desarrollo humano para explicar la razón de ser y justificar estos programas. Se pone el énfasis en que los niños, los adolescentes y los adultos jóvenes necesitan educación, modelos positivos, un sistema de valores seguro, el reconocimiento de su valía y saber cuál es su papel en la historia. Igualmente se sugiere que las personas mayores necesitan oportunidades para educar a otros, tener la sensación de que viven para algo y poder reconocerse como personas valiosas. La mayoría de estudios sobre los Pls tienden a centrarse en la interacción en sí y en los beneficios psicológicos y educativos percibidos por los participantes mayores y jóvenes². Este Capítulo añade a todos estos fundamentos algunas ideas sobre cómo evaluar los efectos que los Pls tienen sobre las comunidades en su conjunto.

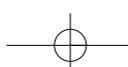
No hay duda de que los Pls satisfacen muchas necesidades para ambos grupos de edad; sin embargo, la relevancia de los Pls, con frecuencia, va más allá de los beneficios para los propios participantes. Los Pls están consiguiendo cada vez más que los vecinos de una comunidad se reúnan para hablar, evaluar, imaginar, planear y mejorar las vidas que comparten. Por ejemplo, miembros de una misma comunidad participantes en un PI han trabajado juntos para documentar y preservar la historia local (Generations United, 1994), influir en el proceso legislativo (Friedman, 1999; Ingman, Benjamin y Lusky, 1998/99), proporcionar un servicio a otras personas que lo necesitan (Hammack, 1993), o introducir una perspectiva multigeneracional en planes de desarrollo local comunitario (Kaplan, 1997).

Haya sido por medio de un aumento de la conciencia entre distintos grupos de edad en torno a recursos y valores locales, de un servicio común prestado a otros, de la movilización en relación con un asunto de interés común o por medio de las aportaciones realizadas en el proceso de planificación comunitaria, algunos enfoques intergeneracionales han podido contribuir a que se produzcan cambios deseables en sus comunidades; cambios tales como un aumento de la seguridad, el logro de un medio ambiente más saludable o la mejora de las instalaciones de recreo (Generations United, 2002). Además de beneficiar a la comunidad en su conjunto, estas iniciativas benefician a quienes participan en ellas al enseñar a jóvenes y mayores –con frecuencia dos grupos apartados del poder– que tienen algo que ofrecer a la sociedad. Estos grupos, cuando participan en un PI, suelen sentirse valorados, *empoderados* y socialmente implicados (Kaplan, 1997; Hatton-Yeo y Watkins, 2004). Necesitamos entender mejor cómo funciona este tipo de reciprocidad (entre los grupos y los Pls).

Existen muchas dimensiones de los resultados de un programa que podríamos entrar a considerar, incluida la concepción que los participantes tienen de su comunidad y del papel que juegan en ella. Cuando nos fijamos en los resultados de un programa para la comunidad en su conjunto, además de la dificultad propia de la evaluación de cualquier programa es necesario ser creativos a la hora de ver qué consideramos como *datos*. Las entrevistas, los cuestionarios, la observación, son métodos primarios utilizados por los investigadores intergeneracionales; pero hay otros métodos que pueden añadirse a este conjunto con el fin de mejorar la documentación acerca de cómo cambian las comunidades gracias a la práctica intergeneracional. En este sentido, este Capítulo aborda algunas estrategias de evaluación distintas tales como recopilar datos a partir de los "mapas mentales" de los participantes, llevar a cabo un "análisis de intereses" en la comunidad, realizar un "cuenta historias digital" o "un mapa de opciones intergeneracionales"³. Centrándonos en este diverso conjunto de enfoques lo que intentamos es poner

² La investigación acerca de los Pls ha puesto de manifiesto cómo sus participantes contribuyen mutuamente y de modo significativo a la mejora de sus vidas. En las escuelas, por ejemplo, los mayores han encontrado un lugar para ayudar al aprendizaje de los alumnos en prácticamente todas las asignaturas y habilidades académicas. Colaboran en el aprendizaje de matemáticas, inglés, arte, ciencia, educación física y materias sociales (Friedman, 1999; Kaplan, 2002). Otras formas en que los niños y los jóvenes se benefician de los Pls incluyen logros como el aumento de la asistencia al colegio (Brabazon, 1999), la mejora de sus habilidades sociales (Rossberg-Gempton, von Dickinson, y Poole, 1999), una mayor conciencia acerca del envejecimiento (Davis y Westbrook, 1981), y unas actitudes mejores hacia la vejez (Aday *et al.*, 1996; Corbin, Kagan, y Metal-Corbin, 1987). Entre las formas en las que los mayores se benefician de su implicación en Pls están el incremento de su memoria (Newman, Karip y Faux 1995), una mayor movilidad física (Fried *et al.*, 2000) y una sensación mayor de estar conectados socialmente (Freedman, 1999; Short-DeGraff y Diamond 1996).

³ Nota de los traductores: Dado que es la primera vez que aparece en el texto, hacemos una aclaración acerca de la expresión "mapa mental", traducción del inglés *mental map*, y utilizada en numerosas ocasiones en este Capítulo. Si bien somos conscientes de que en español "mapa mental" hace también referencia a la representación gráfica de una idea o un concepto mediante el dibujo de una retícula de palabras o imágenes interconectadas, hemos decidido utilizar esta misma expresión para designar aquello de lo que el autor del Capítulo habla: la representación gráfica, en formato de mapa o plano, de un espacio geográfico concreto (véase Figura 1 del Capítulo como ejemplo). Nos ha parecido que la expresión "mapa mental" también podía ser admisible en este segundo sentido y, además, resultaba más condensada y conveniente para facilitar la lectura.



más herramientas a disposición de los especialistas intergeneracionales para que puedan aprender cuáles son las implicaciones que tiene el trabajo intergeneracional en la participación ciudadana y en la construcción comunitaria. Quienes llevan a cabo los Pls pueden escoger entre una variedad de métodos para hacer tangibles distintas dimensiones de la vida comunitaria, y luego "triangular" o contrastar cómo cada uno de ellos contribuye a ofrecer una imagen fiable y comprensiva de los cambios que se están produciendo. El proceso de triangulación se abordará más adelante, en la sección sobre el uso de diversos métodos de recogida de datos.

2. LA EVALUACIÓN DEL CAMBIO EN LAS PERSONAS

Los programas que posibilitan que grupos multigeneracionales de participantes tengan experiencias de evaluación, planificación e implicación en actividades comunitarias intensivas están abocados a influir lo que esos participantes saben sobre su comunidad y cómo se sienten en ella. En términos evaluativos, una importante cuestión que surge de inmediato es: *¿Qué tipo de resultados del programa deseamos medir?* Algunas de las variables de un programa relacionadas con las actitudes hacia la comunidad son las siguientes:

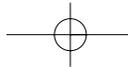
- El sentido de pertenencia a la comunidad.
- La sensación de que otras personas valoran los puntos de vistas y la capacidad de los participantes para contribuir a la comunidad.
- Qué sienten los participantes en el programa acerca de las personas de otras generaciones, y de los puntos de vista y de las preocupaciones comunitarios que esas personas tienen (esto incluye el grado en que los participantes reconocen que los residentes de distintas generaciones tienen entre sí preocupaciones solapadas en torno a su calidad de vida).
- Su actitud hacia su implicación como ciudadanos (cuáles son sus propias responsabilidades).
- Un sentido de orgullo e identidad comunitarios.

Si el resultado que el programa persigue es un aumento del conocimiento que los participantes tienen de su propia comunidad, entonces es importante averiguar lo que esos participantes aprenden en relación con temas tales como la historia local, los asuntos sociales, la composición demográfica, la geografía local, las organizaciones y servicios comunitarios y los procesos de toma de decisión que determinan lo que se construye o se cambia en la comunidad. En muchos casos, lo que se aprende sobre la comunidad puede medirse mediante el diseño de cuestionarios o realizando entrevistas que incluyan preguntas escogidas cuidadosamente. Sin embargo, existen áreas de conocimiento que requieren otro tipo de métodos. Por ejemplo, para tener una impresión sobre el impacto de un programa en el conocimiento geoespacial que los participantes tienen de su comunidad, la técnica del "mapa mental", tal y como se describe a continuación, puede ser útil.

2.1. El uso de "mapas mentales" para evaluar el conocimiento de la comunidad local

Todos nos formamos ciertas impresiones e imágenes del entorno físico, de nuestros hogares, del supermercado local, de nuestra comunidad e incluso de lugares en los que nunca hemos estado. Estas impresiones son lo que los geógrafos denominan nuestros "mapas mentales". La idea de intentar utilizar mapas mentales para valorar cómo la gente percibe y organiza la información espacial fue desarrollada por primera vez por Kevin Lynch en su conocido libro *Image of the City* (Lynch, 1960). Lynch estaba interesado, sobre todo, en saber cómo el estudio de los mapas mentales podría acercarnos a características de entornos construidos por el hombre tales como su "legibilidad", es decir, la facilidad con la que las personas pueden entender la disposición de un lugar. También tenía interés en saber cómo nos ubicamos dentro de una ciudad y cómo nos desenvolvemos a la hora de movernos por ella.

En la medida en que los mapas mentales reflejan la familiaridad de una persona con su área local, la comparación de mapas antes y después de un programa puede servirnos para conocer cómo las experiencias de ese programa cambian el conocimiento que los participantes tienen de su comunidad local. Un mapa mental típico requiere que los sujetos colorean o dibujen mapas sobre papel utilizando lápices. Otros métodos alternativos de investigar los mapas mentales suponen que las personas en cuestión digan cuál es la ubicación de un lugar relevante o de uno



cualquiera, o que hagan una lista lo más completa posible de lugares en un corto espacio de tiempo. Sin duda, este tipo de tareas ponen a prueba tanto la memoria como el conocimiento y por ello puede que su uso no sea apropiado con algunas personas de la comunidad que pudieran sentirse bajo presión y no fueran capaces de recordar la información que se les pide.

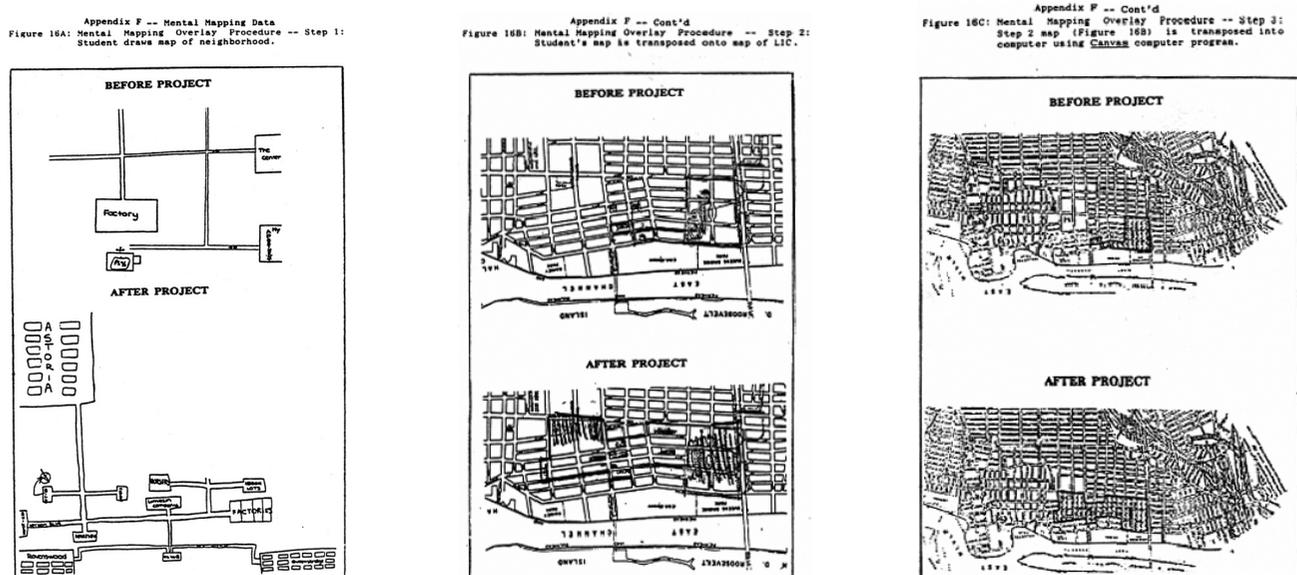
Este procedimiento de los mapas mentales fue utilizado como parte de la evaluación de *Neighborhoods-2000*, un proyecto piloto de estudios comunitarios intergeneracionales llevado a cabo en Long Island City, en New York (Kaplan, 1991). Tanto al principio como al final del programa se pidió a estudiantes de sexto curso que dibujaran y nombraran "todo lo que pudieran de sus vecindarios, incluidos los colegios y sus hogares" (p. 83), en una hoja de papel de 11 por 17 pulgadas. Al final del curso académico, se pidió a un grupo de alumnos de otra clase que hicieran lo mismo, a modo de una prueba para medir su desarrollo, y con la intención de analizar y comparar estos resultados con los mapas dibujados por los estudiantes que sí participaron en el programa⁴. Todos los mapas realizados fueron comparados con mapas de uso de la tierra y mapas de distrito elaborados por el Departamento de Planificación Ciudadana de New York; tratábamos así de determinar el conocimiento geográfico de los estudiantes, la precisión de sus mapas y el número y tipo de elementos distinguidos en los mapas. Se trazaron líneas agrupando grupos de elementos reconocidos por cada estudiante en su mapa de modo que se pudieran determinar los límites físicos del conocimiento que los estudiantes tenían de sus comunidades y el espectro de información ofrecido en sus mapas. Las zonas de los mapas rodeadas por una misma línea no se conectaron entre sí a menos que la distancia entre dichas zonas fuera menor de dos manzanas. Utilizamos el programa informático *Canvas* para:

- contar con un fichero informático con todos los mapas mentales de los estudiantes;
- crear figuras superpuestas a los mapas en las que se representasen datos agregados a partir de distintas configuraciones muestrales, y
- utilizarlo junto con otro programa para determinar cuál era el espacio de las partes rodeadas con líneas en los mapas de los estudiantes y para examinar la significatividad estadística al comparar los tres grupos de mapas.

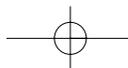
Las tres imágenes que aparecen en la Figura 1, representan, en la izquierda, un mapa de la comunidad local dibujado a mano por un estudiante; en el centro, la transposición del mapa del estudiante sobre un mapa base de la comunidad, y en la derecha, la transposición de esta mapa a un programa de ordenador para analizar los datos espaciales agregados.

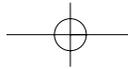
FIGURA 1

Representaciones visuales de los datos del mapa mental de un estudiante antes y después del proyecto



⁴ Algunos de los mapas no se tuvieron en cuenta porque o bien estaban demasiado incompletos o bien no se habían cumplimentado de modo adecuado para permitir llevar a cabo una comparación antes y después del proyecto. Al final, contamos con 75 mapas: 25 realizados antes del proyecto, 25 después del proyecto y 25 mapas del grupo en el que se había utilizado este ejercicio como test del desarrollo de los estudiantes.





Para puntuar la precisión geográfica de los mapas de los estudiantes se elaboró una escala de tres puntos⁵:

- 1) "Desorganizado". Inversión de las relaciones espaciales, muestra extrema confusión y/o desorientación en al menos un tercio del mapa.
- 2) "Inexacto". Entre dos y cuatro elementos están fuera de sitio; aparece cierta desorientación.
- 3) "Exacto". Sentido de orientación general preciso; de diez elementos identificados no hay más de un elemento fuera de sitio.

En resumen, los resultados de los datos de los mapas mostraron que la experiencia del proyecto había tenido un impacto sustancial sobre la consciencia de los estudiantes acerca de la geografía de su vecindario. Los mapas de sus comunidades que los estudiantes dibujaron después del proyecto, comparados con los que habían hecho antes, incluían áreas significativamente más grandes y un mayor número de elementos etiquetados de forma precisa (Kaplan, 1991).

En la base del proceso descrito hasta aquí estuvo el hecho de que los participantes recibieron unas instrucciones sencillas, antes y después de los proyectos, para dibujar sus comunidades con el mayor grado de detalle posible. Como alternativa al análisis estadístico empleado, se puede utilizar un método de comparación visual y observar el aumento de precisión y detalles entre los mapas anteriores y posteriores al proyecto.

2.2. Uso del "análisis de contenido" para evaluar los valores y visiones de los participantes en torno a la vida comunitaria

Mediante el "análisis de contenido", un proceso sistemático para organizar y analizar datos cualitativos, un evaluador puede conseguir conocer mejor qué es lo que un grupo multigeneracional de participantes en un programa piensa y siente acerca de su comunidad. Se puede analizar el contenido de conversaciones, presentaciones, actuaciones y exposiciones dedicadas a asuntos comunitarios para mostrar qué temas son comunes (Haggarty, 1996).

El análisis de contenido es un proceso que, en primer lugar, supone la creación de una base de datos. Ésta puede consistir en texto procedente de documentos escritos, en la transcripción de conversaciones claves sobre la comunidad o en la selección de aspectos o características de exposiciones, actuaciones u otros eventos. A partir de aquí el proceso supone lo siguiente:

- Revisar (mirando o escuchando) todo el contenido de la base de datos y buscar los temas.
- Identificar categorías de codificación para organizar los datos procedentes de las diferentes fuentes (por ejemplo, los problemas relacionados con las escasas oportunidades para disfrutar de actividades de ocio, las opiniones positivas acerca del sistema escolar local, las referencias al aumento de la contaminación del agua,...).
- Organizar los datos procedentes de todas las fuentes en las categorías de codificación.
- Buscar tendencias o pautas emergentes en las respuestas.

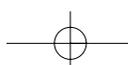
Para conseguir la fiabilidad requerida lo que se suele hacer es contar con uno o más codificadores (por lo general se trata de personas con trayectoria académica) que hagan codificaciones independientes de una parte del texto seleccionada al azar. Si existe acuerdo entre ellos, las interpretaciones son fiables.

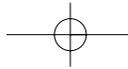
El análisis de contenido es un "proceso fundamentado"⁶ y en ello reside una de las fortalezas de esta estrategia de evaluación. El siguiente ejemplo muestra cómo este proceso puede generar nuevas y útiles revelaciones relacionadas con el diseño del programa.

Se realizó un estudio de dos actos especiales denominados "*Futures Festival*", basados en un modelo de programa intergeneracional desarrollado en el *Center for Human Environments* del *CUNY Graduate Center*, lugar al que acu-

⁵ Dado que estas categorías representan valores en un continuo de exactitud, en el que "1" significa la menor exactitud y "3" la mayor, para comparar los niveles de precisión de los diferentes conjuntos de mapas se utilizó una ANOVA estadística.

⁶ Nota de los traductores: El adjetivo *fundamentado* quiere decir aquí que el análisis de contenido es un proceso inductivo, enraizado en los datos, que parte de los datos para encontrar las explicaciones buscadas.





den muchos grupos comunitarios y personas individuales para desarrollar, mostrar y hablar en torno a exposiciones y actuaciones que ilustran sus visiones de la comunidad (Kaplan, Higdon, Crago y Robbins, 2004). El análisis de contenido de algunas características claves de las distintas exhibiciones así como de las transcripciones de las conversaciones de los participantes puso de manifiesto que los participantes utilizaban tanto tiempo interesándose por la historia de la comunidad como por el futuro de la misma. Los participantes decidieron organizar actividades y muestras para analizar la vida comunitaria en el pasado y en el presente, y presentar cómo podría ser en el futuro. Por ejemplo, en una comunidad los participantes en el programa, como parte de su esfuerzo para resaltar los valores y la herencia cultural locales, organizaron un juego de preguntas sencillas denominado "Pon a prueba tu conocimiento" y una muestra interactiva de fotografías históricas.

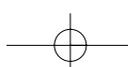
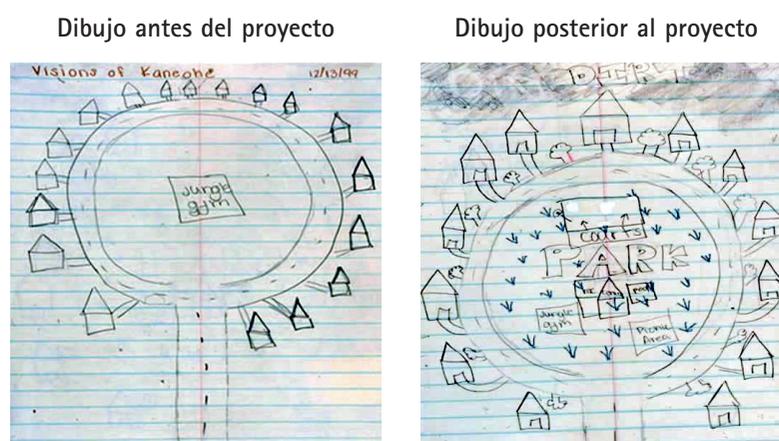
Este tipo de hallazgo no habría sido posible si los investigadores hubiesen mirado los datos con unas ciertas expectativas de resultados preestablecidas en su mente. La clave en este caso está en que el evaluador tiene que dedicar mucho tiempo a mirar (y descifrar) los datos en lugar de hacer una rápida identificación de patrones en ellos. Si las categorías de codificación se han formulado muy rápidamente es probable que ciertos datos más periféricos, o sutilezas inesperadas, no se tengan en cuenta de cara al análisis. Esto podría sesgar los resultados de modo que se acaben imponiendo concepciones previas acerca del fenómeno en cuestión; por tanto, es fundamental dedicar tiempo a buscar evidencias que puedan ir en contra de dichas preconcepciones.

Ahora bien, dependiendo de los objetivos del programa, hay algunos temas específicos que el evaluador debería buscar en los escritos, las imágenes, los dibujos y las conversaciones de los participantes en el programa. Por ejemplo, si un programa tiene como objetivo que los participantes cultiven un sentido de camaradería intergeneracional y de vecindad, el equipo de evaluación debería estar preparado para codificar categorías que "capturen" respuestas que proporcionen una indicación sobre el punto hasta el cual los participantes son conscientes de las necesidades e intereses de los otros grupos de edad. A continuación mostramos un ejemplo sobre cómo, a la hora de examinar los datos, puede dar fruto un enfoque como éste.

Se pidió a alumnos de quinto curso participantes en un programa intergeneracional local que dibujasen, antes y después de los seis meses de duración del programa, unos bocetos representativos de su "comunidad ideal" (Kaplan, 1997). El análisis de contenido de los cambios en los dibujos antes y después del proyecto mostró que había crecido entre los alumnos el interés por atender las necesidades de personas de la comunidad de otros grupos de edad. Tal y como ilustra la Figura 2, la concepción de la comunidad ideal que tenía un estudiante antes del proyecto consistía en que todo el mundo viviese alrededor de una zona de juegos equipada únicamente con su juego favorito, una especie de parque infantil con columpios. En el dibujo que hizo este mismo alumno después del proyecto el parque aparece diseñado de modo que puede acoger a un segmento mayor de la comunidad, si bien las casas aún están situadas alrededor del parque. El nuevo parque incluía equipamiento y recursos para ser utilizado por grupos de varias edades, varios intereses con distintas habilidades.

FIGURA 2

Dibujos de la "comunidad ideal" antes y después del proyecto



Existen otros ejemplos de estudios que utilizaron el análisis de contenido para ilustrar cómo los programas conforman los valores y las visiones de los participantes en torno a la vida comunitaria. Por ejemplo, Shih Tsen (Nike), en su tesis doctoral (Liu, 2004), analizó las anotaciones diarias de estudiantes en sus diarios. Sus conclusiones reforzaron la idea de que los jóvenes que participaban en un programa educativo intergeneracional al aire libre tenían más probabilidad de desarrollar unos valores más sensibles hacia el cuidado del medio ambiente.

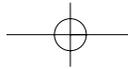
2.3. Evaluación del impacto del programa sobre las actitudes y las acciones relacionadas con la implicación comunitaria

Para la mayoría de los PIs que persiguen una mejora de la comunidad de algún modo, un objetivo paralelo es el incremento de la implicación de los participantes en los asuntos comunitarios. Existen varias dimensiones de la implicación comunitaria a tener en cuenta. El equipo evaluador puede construir un sencillo formulario de *comportamientos de implicación en la comunidad* relevantes para el programa y para sus objetivos, y pedir a los participantes que lo cumplimenten antes y después del periodo de participación en el programa. A continuación citamos algunos comportamientos que podrían incluirse en un formulario como ése:

- Recoger información sobre asuntos de la comunidad (lo que incluye la asistencia a reuniones y la lectura de documentos y artículos de prensa sobre esos asuntos).
- Indagar cuáles son los puntos de vista y las posiciones de los representantes electos acerca de los asuntos comunitarios.
- Hablar de esos asuntos con la familia o con los amigos.
- Firmar peticiones sobre un tema social de desarrollo comunitario concreto.
- Dar información sobre temas comunitarios a otras personas.
- Actuar de voluntario en grupos u organizaciones que trabajan por la mejora de la comunidad.
- Animar a los amigos a unirse a grupos comunitarios o a trabajar como voluntarios en ellos.
- Dar dinero para organizaciones o actos comunitarios.
- Escribir cartas a los periódicos para articular posiciones personales o grupales sobre temas de la comunidad.
- Participar en actos que tratan de mejorar la conciencia y la acción colectiva relativas a un asunto comunitario concreto.
- Dar clases o charlas sobre temas comunitarios.

Para valorar cómo un programa puede cambiar las actitudes de los participantes hacia su implicación en la comunidad, un evaluador puede utilizar la Escala de Orientación Activista (AOS), que se puede conseguir a través del Laboratorio Cognitivo Social del Departamento de Psicología de la Universidad de Notre Dame (Corning y Myers, 2002). Esta escala trata de medir la propensión de una persona a implicarse en acciones sociales. La AOS comienza con una cuestión troncal, "¿Qué probabilidad hay de que Vd. se implique en esta actividad en el futuro?", seguida de 35 ítems tales como "colocarse un cartel o una pegatina de las que se ponen en el parabarro de un automóvil con un mensaje político" o "participar en un acto ilegal como parte de una protesta política". Quienes cumplimentan la escala responden utilizando los números 0 (muy improbable), 1 (improbable), 2 (probable) o 3 (muy probable). La escala formateada y la carta que la acompaña dirigida a quienes la utilicen se pueden conseguir en Internet, en formato PDF (consultar <http://www.nd.edu/~acorning/AOSFormattedforUse.pdf> y <http://www.nd.edu/~acorning/AOSLettertoUsers.pdf>, respectivamente).

A la hora de evaluar el grado de implicación pasado y presente de los participantes en la comunidad deberíamos hacer una distinción entre acciones comunitarias llevadas a cabo por individuos (en su propio nombre) y "acciones colectivas". Wright, Taylor y Moghaddam (1990) definen la acción colectiva como cualquier acción dirigida a aumentar el estatus de grupo en lugar del estatus individual. Esta intención puede ser especialmente importante en los programas que tratan de promover un mayor sentido de ciudadanía compartida y de unidad en la comunidad. De modo similar, podrían construirse temas específicos a ser utilizados en entrevistas para determinar el punto hasta el cual los participantes reconocen la existencia de posibilidades de cooperación intergeneracional en la comunidad.



2.4. Evaluar cuánto consiguen los programas aumentar las habilidades de los participantes

Para ser un agente efectivo en la defensa del cambio comunitario y en su ejecución, toda persona necesita habilidades para generar ese cambio –cambio dentro de esa misma persona, cambio en sus organizaciones y cambio en sus comunidades–. En consecuencia, otra dimensión importante de la evaluación de un programa es la valoración del desarrollo de habilidades a lo largo del proceso de cambio. En el caso de los Pls centrados en el estudio de la mejora de la comunidad, tienen especial relevancia las cuestiones relacionadas con las habilidades de los participantes en las siguientes áreas: planificación del programa, capacidad de liderazgo/coordinación de grupo, construcción de coaliciones, resolución de problemas y de conflictos.

Puede rastrearse el cambio a lo largo del tiempo de éstas y de otras habilidades utilizando un proceso de auto-reflexión y de toma de notas para registrar cómo evolucionan el pensamiento y las acciones de los participantes. Otra forma de hacerlo es mediante la realización, de manera regular, de talleres de habilidades que ayuden a los participantes a mejorar y evaluar sus habilidades para resolver problemas y planificar el cambio. Ambos enfoques exigen al evaluador el compromiso individual de implicarse personalmente en la búsqueda de la mejora de la comunidad.

3. EVALUACIÓN DEL CAMBIO EN LA COMUNIDAD

3.1. El impacto sobre las condiciones de la comunidad

Los Pls con un enfoque comunitario intentan ocuparse de los asuntos que más preocupan a los residentes locales, ya estén vinculados a la seguridad, a la economía local, a las oportunidades para el ocio, al medio ambiente, a la estética de la comunidad o a las relaciones raciales y étnicas. No sólo se trata de prestar atención a cómo las personas se sienten acerca de esos asuntos comunitarios, sino también a cómo cambiar las condiciones dadas. En este sentido, los Pls sirven como estrategias de indudable valor para conseguir una implicación ciudadana que pueda acometer el cambio a nivel comunitario. Por tanto, los esfuerzos de evaluación necesitan valorar variables y niveles de actividad comunitaria muy diferentes, lo que resulta ser una labor muy compleja.

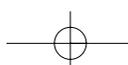
Lo primero que se necesita para evaluar los resultados de los esfuerzos para cambiar la comunidad es tener un conjunto claro de objetivos específicos y mensurables. Por ello, los evaluadores deben decidir qué indicadores utilizar para medir el progreso hacia esos objetivos. Por ejemplo, un interés en conseguir una comunidad más segura podría traducirse en el objetivo específico de reducir el vandalismo hacia la propiedad privada, lo que puede medirse accediendo a los informes policiales de criminalidad.

Cuando los objetivos son más "borrosos" es difícil, si no imposible, determinar si se han alcanzado. Por ejemplo, ¿qué quiere decir "revitalizar" una comunidad, mejorar la "calidad de vida" de los residentes en la comunidad o "embellecer" el entorno? Estos términos aluden a objetivos generales y necesitan traducirse a objetivos específicos antes de que los evaluadores puedan empezar a concretar indicadores y medidas para evaluar la eficacia del programa.

Los resultados a nivel comunitario incluyen el grado en que los programas ayudan a satisfacer necesidades reales de la comunidad tales como el aumento de la seguridad, la mejora de los transportes o la protección de los recursos naturales como los lagos y los ríos. También es importante analizar los cambios en los procesos comunitarios de toma de decisiones, incluida la forma en que las organizaciones locales dan a los residentes la oportunidad de influir en las decisiones acerca de lo que se ha de financiar y construir en la propia comunidad local.

La lista siguiente (tomada de Kaplan, Liu y Steinig, 2005) indica algunos resultados potenciales de Pls que se centran en cuidar o en aumentar la conciencia acerca del cuidado del medio ambiente:

- Aumento del reciclado.
- Puesta en práctica de las mejores formas de gestión medioambiental en las vías fluviales para aumentar la calidad del agua.



- Solución de los riesgos que afectan a la calidad del aire en los edificios públicos y privados.
- Protección y cuidado de espacios fluviales y del hábitat de vida salvaje.
- Uso reducido de pesticidas y fertilizantes (adopción de los principios del cultivo orgánico).
- Protección de especies en peligro y oriundas.
- Conservación y gestión de los recursos culturales e históricos de la comunidad.
- Plantación de árboles.
- Eliminación de basuras.
- Recuperación de vías peatonales.
- Apoyo al crecimiento de las poblaciones de mariposas en peligro.
- Eliminación de especies animales invasoras.

3.2. El impacto sobre la capacidad de la comunidad para el cambio

Dado que el trabajo intergeneracional puede ser considerado como un proceso dinámico de desarrollo de un programa que trata de lograr una relaciones interpersonales y unos acuerdos entre organizaciones cada vez más sostenibles y profundos (Henkin y Kingson, 1998/1999), es importante prestar atención a cómo los programas contribuyen a la mejora de la "capacidad" de la comunidad local para iniciar un plan básico de cambio.

Entre las variables relacionadas con la mejora de esa capacidad comunitaria están las siguientes:

- El número de instituciones comunitarias implicadas en esfuerzos (de colaboración entre generaciones) para la mejora de la comunidad.
- La capacidad y la habilidad de los líderes comunitarios para reclutar y motivar a gente que tome parte en actividades cívicas e implicarla en el diálogo crítico acerca de asuntos de la comunidad.
- El punto hasta el cual las organizaciones representan una audiencia diversa (en términos de características culturales y étnicas, edad, etc.).
- El grado en que las organizaciones colaboradoras tiene objetivos generales y específicos, intereses y creencias complementarios.
- La medida en que las organizaciones colaboradoras son capaces de consensuar la acción comunitaria.
- El punto hasta el cual el compromiso de actuar en colaboración es sostenible a lo largo del tiempo.

La técnica denominada "análisis de intereses", descrita a continuación, puede ser una valiosa herramienta para evaluar cómo las organizaciones locales funcionan y contribuyen a la cohesión social. También es una estrategia adecuada para identificar asuntos de preocupación local con los que crear una agenda para el cambio.

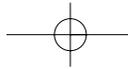
3.2.1. *Análisis de intereses*

En una comunidad existen personas, grupos e instituciones con un interés genuino en el desarrollo de un proyecto o programa. El análisis de intereses identifica quiénes son los agentes con un interés clave en el proyecto, valora los intereses de esos agentes y evalúa como esos intereses afectan a las posibilidades de éxito del proyecto (Allen y Kilvington, 2001).

El análisis de intereses es un proceso consistente en tres etapas principales:

1. Identificar cuáles son los grupos que tienen mayor interés en el proyecto.
2. Determinar sus intereses, importancia e influencia, y
3. Establecer estrategias para implicarlos.

En todas estas etapas el equipo del proyecto intenta captar un amplio abanico de opiniones en la comunidad local. Este equipo utiliza a reconocidas personas como informantes para identificar quiénes son los agentes de la comunidad interesados en el proyecto (estos informantes incluyen a representantes de organizaciones juveniles, de gru-



pos de mayores, de grupos étnicos, de organizaciones cívicas, de colegios, de agencias de servicios sociales, de grupos empresariales y a miembros de la Administración Local). Kaplan *et al.* (2004) describen un proceso en el cual algunos informantes claves tanto del sector público como del no lucrativo fueron entrevistados utilizando un protocolo semi-estructurado para sondear sus preocupaciones, esperanzas e ideas en relación con la comunicación intergeneracional y los problemas comunitarios. Como parte de estas entrevistas, se pidió a los participantes que identificaran hasta cinco personas de la comunidad que pudieran tener interés en que se realizase un programa intergeneracional. Esta técnica de muestreo, denominada "bola de nieve", hizo posible que el equipo de proyecto se hiciera rápidamente con una lista de contactos comunitarios e identificase un grupo de importantes agentes interesados en el proyecto.

A través de entrevistas a estos agentes locales se consiguió una muestra de opiniones comunitarias en torno a intereses y preocupaciones que revelaron algunos problemas de la comunidad y, aún más, señalaron de manera realista cuáles eran las cuestiones que las estrategias de intervención debían abordar. La entrevista puede estar diseñada de modo que se cubran variables tales como las prioridades del desarrollo comunitario, las percepciones acerca de las preocupaciones de otros residentes locales de la comunidad o las diferentes opiniones acerca del valor de trabajar con grupos de varias edades y promover el diálogo intergeneracional.

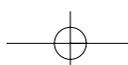
Los datos conseguidos gracias al análisis de intereses pueden utilizarse como punto de partida, como material de base para entender cómo los residentes de una comunidad deberían comenzar a dar forma al esfuerzo organizativo general capaz de reunir a organizaciones locales y de desarrollar una agenda común. Un análisis de intereses antes y después del programa podría ayudarnos a comparar datos sobre quiénes están interesados en el programa lo que nos daría una impresión sobre cómo cambia a lo largo del programa el número de agentes implicados en un diálogo de calado sobre los temas comunitarios, así como el grado en que esos agentes están trabajando y colaborando para mejorar las condiciones de la comunidad.

4. UNA ORIENTACIÓN PARTICIPATIVA DE LA EVALUACIÓN

Una estrategia general para el aumento del sentido de responsabilidad en los resultados de la evaluación consiste en implicar más en el proceso evaluador a los miembros del equipo del programa, desde la fase de formulación de preguntas a las de recogida, interpretación y presentación de los datos. Si participan en el proceso pueden aceptar mejor los resultados, incluso si algunas de las conclusiones no son de su agrado. Un alto nivel de implicación de los participantes en el proceso de evaluación conduce a lo que Hatton-Yeo y Watkins (2004) denominan "práctica reflexiva". Si se aporta a quienes realizan el programa información puntual acerca de lo que está y lo que no está funcionando, tendrán la oportunidad de reflexionar sobre cuál es su papel en la marcha del proyecto, sobre cómo sus propios valores y comportamientos están influyendo en los resultados, y podrán tomar medidas correctoras.

Los participantes pueden implicarse en y controlar el proceso de evaluación en grados diferentes. Un nivel bajo de implicación puede suponer que asistan a una reunión en la que el equipo evaluador informe a los participantes en el proyecto acerca del esfuerzo evaluador y de la información que necesitan. Un nivel moderado de implicación puede significar dar a los participantes en el programa la oportunidad de comentar cosas tales como las cuestiones que serán preguntadas en la investigación y la forma en que los datos serán recogidos, analizados e interpretados, si bien sus opiniones no tienen por qué ser necesariamente tenidas en cuenta por los evaluadores. La versión más intensa de este continuo de implicación es el método denominado "Investigación Acción Participativa" (IAP), en el que los participantes ayudan a conceptualizar y conducir el trabajo de evaluación, incluida su planificación, ejecución y aplicación. Más adelante describimos la IAP en detalle.

Stoecher (2005) señala que los enfoques participativos en investigación "son denominados de formas distintas en lugares distintos: investigación acción, investigación participativa, investigación acción participativa, investigación en colaboración, investigación basada en la comunidad y educación popular" (p. 30). Aunque existen diferencias importantes entre estos enfoques, todos tienen en común que ponen el énfasis en la práctica (de quienes están inmersos en el trabajo comunitario), utilizan métodos diversos e insisten en la colaboración. Con el fin de detallar algunos de los aspectos que tienen en común los métodos de evaluación participativos, Stoecker ofrece un listado de los principios que Patton (1997) indica para la práctica de la evaluación participativa (pp. 185-186):



1. Implicar a los participantes en cada fase del proceso de investigación.
2. Asegurarse de que los participantes sienten que la evaluación es suya.
3. Centrar el proceso en los resultados que ellos, los participantes, piensan que son importantes.
4. Facilitar que los participantes trabajen de modo colectivo.
5. Organizar la evaluación para que sea comprensible y significativa para todos.
6. Utilizar la evaluación para fomentar que los participantes sean responsables de su trabajo ante ellos mismos y ante su comunidad, en primer lugar, y, sólo en segundo lugar, si acaso, ante terceros.
7. Desarrollar el papel del evaluador como facilitador, colaborador y recurso de aprendizaje.
8. Desarrollar las funciones de los participantes como encargados de la toma de decisiones y como evaluadores.
9. Reconocer y valorar la experiencia de los participantes y ayudarles a hacer lo propio con otros.
10. Minimizar las diferencias de estatus entre el facilitador de la evaluación y los participantes.

4.1. Investigación Acción Participativa

El enfoque de la Investigación Acción Participativa (IAP) se diferencia del paradigma de investigación tradicional, en el cual expertos externos controlan el proceso de investigación y generación de conocimiento (Selener, 1992). En la IAP, la evaluación del programa se considera un esfuerzo de colaboración que implica a los residentes de la comunidad y a las organizaciones participantes. En la investigación participativa se pueden utilizar muchas técnicas tales como entrevistas, observaciones durante visitas, seguimiento de condiciones ambientales, documentación de historias orales o anotaciones tomadas durante las reuniones de planificación (Chambers, 1994). Más allá de ayudar a los participantes a conseguir un mejor entendimiento sobre cómo las condiciones comunitarias y las estructuras de toma de decisiones afectan a sus vidas diarias, la IAP está orientada a la acción, está dirigida tanto a ayudar a los participantes a entender las condiciones de su comunidad como a influir esas condiciones (es una acción intencionada).

Si tenemos en cuenta que, con frecuencia, se ignora a jóvenes y a mayores cuando hay que tomar decisiones que afectan a sus comunidades, las características de *empoderamiento* y fomento de las relaciones que tiene la IAP la hacen una estrategia convincente. No obstante, la IAP también presenta desafíos. Supone que se debe contar con un compromiso fuerte de parte de los participantes, muchos de los cuales pueden no estar interesados en jugar un papel central en el diseño de la investigación, en la recogida de datos, en la interpretación de los datos o en trabajar para aplicar los resultados de forma que conduzcan al cambio social y comunitario. Sin embargo, existen ejemplos en los que participantes en un programa intergeneracional han determinado los objetivos de la investigación y de la acción (por ejemplo, Krasny y Doyle, 2002).

4.2. Énfasis en el diálogo y en la reflexión crítica

Una de las claves metodológicas que distingue a la investigación participativa de otros tipos de investigación social es el diálogo. Sohng (1995) aporta algunos atinados comentarios sobre esta distinción:

A través del diálogo, la gente se reúne y participa en todos los aspectos cruciales de la investigación y la acción educativa y colectiva. Mediante el diálogo entre ellos y haciendo cosas juntos es como la gente se conecta y esta conexión es la que conduce a un entendimiento compartido. El enfoque dialógico difiere de los modos tradicionales de entrevistar en varios aspectos. La entrevista presupone la primacía del marco de referencia del investigador; supone un flujo de información unidireccional que deja al investigado en la misma posición que tenía antes de haber compartido su conocimiento, y hace caso omiso del proceso de auto-reflexividad implícito en el acto de comunicar información. La perspectiva dialógica y la auto-reflexividad exigen una implicación inevitable del investigador en el proceso crítico, en la discusión de los significados y las perspectivas.

La comunicación continua y efectiva entre los participantes les proporciona un vehículo para discutir opciones, expresar y negociar los puntos de vista y las preferencias individuales, para tomar decisiones sobre aquello que defender cuando realizan sus declaraciones acerca de cómo ven su comunidad. La comunicación efectiva tanto con los planificadores locales como con los funcionarios públicos es vital para asegurarse de que el desarrollo comunitario es algo que se hace *con* y no *a* los residentes de la comunidad.

5. CONSIDERACIONES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO FÍSICO

5.1. La necesidad de prestar atención al entorno físico

Una evaluación de la comunidad incluye el prestar atención a la conexión entre el entorno y el comportamiento. Algunos ejemplos de cuestiones que los miembros del equipo del programa pueden intentar abordar son los siguientes:

- ¿Son las instalaciones y espacios de la comunidad adecuados para el uso de todos los grupos de edad?
- ¿Permiten un abanico amplio o reducido de interacciones intergeneracionales?
- ¿Existen indicaciones en el entorno (por ejemplo, paneles, anuncios, tabloneros con reglas y normativas) que aconsejen ciertos modos de comportamiento interactivo y desaconsejen otros?

Para ocuparse de cuestiones como éstas es importante elegir instrumentos de evaluación que incluyan algún tipo de análisis tanto de materiales visuales como escritos. Existen varios tipos de herramientas visuales (fotografías, esquemas, mapas, tablas y gráficos, entre otras) que los grupos pueden utilizar para documentar sus preocupaciones comunitarias, ordenar sus prioridades y hacer un seguimiento de las mejoras comunitarias que se van consiguiendo. Anteriormente en este mismo Capítulo ya nos referimos a cómo el análisis de contenido puede utilizarse para analizar los dibujos de cómo es la comunidad ideal para los participantes en el programa, y cómo un "mapa mental" puede emplearse para evaluar alguna dimensión del conocimiento que tienen los participantes acerca de sus comunidades. Para ampliar la discusión sobre cómo recoger y analizar datos con características geoespaciales, resulta útil referirse a los Sistemas de Información Geográfica (SIG), un amplio conjunto de aplicaciones informáticas que representan y analizan información relativa a la geografía o a la localización.

5.2. SIG (Sistemas de Información Geográfica): una herramienta para recoger, organizar y utilizar datos espaciales

Los SIG han sido utilizados de varias maneras entre las que se incluyen el desarrollo comunitario y los servicios sociales (Kirschenbaum y Russ, 2002). Si contamos con el uso de SIG se podría crear una base de datos que nos proporcionase información detallada (con parámetros espaciales) acerca de dónde son mayores las necesidades de una comunidad. En sentido contrario, si utilizamos un enfoque como el del "mapa de recursos", puede establecerse un sistema de información que haga un inventario de los recursos comunitarios tales como las organizaciones cívicas que pueden utilizarse como apoyo para ayudar en los esfuerzos de mejora de la comunidad.

Una práctica emergente en el uso de los SIG es el denominado "SIG Participativo" (SIGP), que es una mezcla de los métodos de aprendizaje participativo e investigación acción y los Sistemas y Tecnologías de Información Geográfica. El objetivo que se persigue es aumentar la capacidad de grupos que están poco representados en la sociedad para generar, gestionar, analizar y comunicar información espacial (Rambaldi, Kwaku Kyem, Mbile, McCall y Weiner, 2005). El SIGP se utiliza para el *empoderamiento* comunitario mediante aplicaciones al alcance de los usuarios y el uso integrado de las tecnologías geoespaciales.

Un excelente ejemplo de cómo la tecnología SIG puede utilizarse como herramienta para la planificación, la organización y la evaluación comunitaria es el proyecto *East Somerville Community Mapping* (Massachusetts, EE.UU.). Los participantes en este proyecto y sus socios desarrollaron una página de Internet trilingüe interactiva, multimedia y generada por la comunidad [véase: <http://www.somervillecdc.org/communitymap/>] con datos sobre las

dimensiones temporales y espaciales de la vida en su comunidad. El proceso de creación de este mapa virtual de la comunidad de East Somerville supuso las siguientes acciones:

1. Recogida de historias personales: Los residentes participaron en una serie de talleres para identificar lugares de la comunidad importantes a nivel personal. Los participantes aprendieron a utilizar cámaras y grabadoras digitales (*mini-disc*) para tomar fotos y sonidos que describiesen y mostrasen los lugares que ellos consideraban importantes.
2. Realizar un sondeo: El sondeo tuvo por objetivo cosas tales como saber dónde pasa la gente su tiempo libre y dónde hacen sus compras.
3. Observación: Miembros del equipo del proyecto se pasearon por las calles de la comunidad anotando cosas como la ubicación de buzones de correos, de obras de arte expuestas al público y de *graffiti*.
4. Documentación de "Un día en la vida" de la comunidad: El equipo recogió cuáles eran las pautas de comportamiento de la comunidad (por ejemplo, el número de peatones en la calle) en 12 puntos diferentes y en cuatro momentos diferentes del día.

6. EL USO DE MÉTODOS DIVERSOS

Existen muchos métodos, desde la etnografía al análisis narrativo y desde la investigación acción participante hasta los estudios de textos o archivos, que pueden ser utilizados para conseguir información valiosa y descriptiva sobre las actividades de un programa, los encuentros intergeneracionales y el contexto en que los intercambios ocurren (Ward, 1997).

Además de utilizar métodos de investigación tradicionales en ciencias sociales tales como las entrevistas y los cuestionarios, existen otras formas creativas de conseguir información de los participantes. Por ejemplo, evaluadores del programa *Habitat Intergenerational Program* (Massachusetts, EE.UU.)⁷ se sirvieron de ilustraciones parecidas a las viñetas utilizadas para explicar el guión de una película (*story boards*) y libros de recortes (*scrapbooks*) para mostrar las respuestas de los participantes y grupos implicados (Kaplan, Liu y Steinig, 2005).

Entre otros posibles métodos creativos están los siguientes:

- Tomar secuencias de vídeo sobre las distintas formas en que la gente utiliza un parque. Una técnica para analizar el vídeo es el "mapa de comportamientos", consistente en recoger de forma sistemática los lugares que usa la gente, dónde se sienta, con qué frecuencia se utiliza un equipamiento concreto, etc. Dos tipos destacados de estos mapas son el que se centra en los lugares y el que lo hace en las personas.
- Estudiar los diarios de los participantes para ver la importancia que le dan a sus experiencias de aprendizaje intergeneracional. El personal o los coordinadores del programa pueden revisar periódicamente esos diarios y moderar grupos de discusión sobre la comunidad basados en pautas y temas aparecidos en los diarios.
- Utilizar las técnicas de diferencial semántico para evaluar cómo se siente la gente en relación con ciertos lugares de la comunidad o con su cultura; por ejemplo, para saber si consideran su comunidad en declive o la ven como un lugar atractivo.
- Emplear algunos resultados de la acción humana (medida del rastro humano) para valorar cómo los residentes de la comunidad utilizan un espacio público; por ejemplo, fijándose en la cantidad de *graffiti*, basura u otros signos demostrativos del estado en que se mantiene ese espacio.
- Organizar una "*charrette*", técnica participativa consistente en un taller en el que se generan y discuten ideas relativas a la planificación y el diseño, y que sirve para abordar un problema de diseño relacionado con una instalación concreta, con una comunidad o con una ciudad. Se lleva a cabo mediante reuniones intensivas, normalmente durante varios días, en las que se consulta y se pide sus impresiones a un grupo de individuos o entidades interesados en el diseño de que se trate. Aunque los coordinadores de esta técnica por lo general suelen

⁷ Esta organización trata de promover la toma de conciencia y la conservación del entorno natural mediante un conjunto de programas educativos y proyectos de servicio comunitario.

estar relacionados con funcionarios municipales, responsables de desarrollo, profesionales o personas adultas de la comunidad, también ha sido utilizado de modo creativo como una herramienta de participación en el trabajo con niños (Sutton y Kemp, 2002).

A continuación describimos otros dos métodos más:

- *Cuenta historias* digital: Se trata de una estrategia que puede ayudar a que la gente articule cómo su comunidad local afecta sus experiencias individuales y colectivas. El nombre designa un movimiento de base en el que se utilizan las nuevas tecnologías digitales para ayudar a que personas de a pie relaten sus propias historias de una manera convincente y emotiva. Se mezclan imágenes fotográficas y diseños con fragmentos de sonido para crear películas miniautobiográficas que ilustren la experiencia de una persona. Las fotografías de lugares comunitarios, los mapas locales y otras imágenes de lugares pueden utilizarse para ayudar a mostrar algunos puntos de la experiencia en la comunidad. En el contexto de uso del *cuenta historias* digital como una estrategia innovadora para el desarrollo comunitario (Marcuss, 2003), estas historias digitales pueden proporcionar información útil que ayude al proceso de planificación.
- Mapa de Opciones Intergeneracionales (MOI): La técnica del MOI, desarrollada como parte de un estudio sobre programación intergeneracional en comunidades de jubilados (Kaplan, Liu y Hannon, 2006), es una estrategia para identificar socios potenciales para un programa polifacético intergeneracional de una organización. Los siguientes pasos son los propios, en el uso de este método, de una organización que presta servicio a personas mayores, pero el proceso puede modificarse para ser utilizado también por organizaciones que trabajan con niños y jóvenes:
 - 1) Crear una lista de todas las escuelas, organizaciones y centros locales que prestan servicio a niños y jóvenes.
 - 2) Recoger información de cada uno de esos lugares, incluida su localización geográfica, objetivos y actividades. Esto se puede realizar mediante un sondeo o consiguiendo folletos informativos sobre cada lugar.
 - 3) Introducir la información en una base de datos accesible para el personal de administración, los técnicos y los participantes de la organización⁸.
 - 4) Contactar con organizaciones cuyos objetivos son complementarios y que están ubicadas en lugares accesibles para los miembros de la organización, y comenzar a estudiar qué posibilidades existen de conectar iniciativas programáticas intergeneracionales.

Dado que las comunidades son muy complejas, necesitaremos múltiples métodos para completar una imagen comprensiva de toda una comunidad. Si se obtienen datos a través de diferentes fuentes y se utilizan distintos métodos para documentar los cambios que están sucediendo, el equipo de evaluación podrá contar con una visión enriquecida y densa de la efectividad del programa. El proceso de triangulación sirve para confrontar los datos y revisar si existen evidencias que confirmen o refuten algunas de las conclusiones. Resulta mucho más convincente hablar de resultados cuando las interpretaciones están basadas en evidencias de diverso tipo.

Un plan de evaluación que tiene en cuenta muchos niveles distintos de actividad comunitaria, desde la participación individual hasta las prácticas y políticas institucionales, será capaz de demostrar los efectos multiplicadores de los Pls dentro de una red interconectada de relaciones humanas. Una comunidad no cambia porque sólo lo haga una organización, una persona, una política o una actividad. Y, por tanto, los esfuerzos de evaluación que captan múltiples fragmentos de la vida de la comunidad necesitan organizarse para poder contar con una base documental coherente, capaz de responder a la pregunta *¿En qué ha marcado nuestro trabajo una diferencia?*

Una posibilidad es crear un esquema con direcciones específicas de la investigación evaluativa. Cada columna, o nivel de investigación, podría identificar indicadores que ayudarán a responder esa última pregunta. El siguiente ejemplo de un esquema de ese tipo está basado en el marco conceptual para la intervención intergeneracional a nivel comunitario desarrollado por Elizabeth Larkin, de la University of South Florida:

⁸ Para mejorar la utilidad de esta base de datos podría ser de ayuda la instalación del programa de SIG (Sistemas de Información Geográfica), pero esto dependerá de los recursos y del apoyo técnico con los que se cuente.

Tabla 1. Modelo conceptual para evaluar resultados a nivel comunitario (Larkin, 2006)

Innovaciones organizacionales	Cambios en roles y responsabilidades	Cambios en políticas y normas culturales	Resultados positivos para todas las edades
Nuevas alianzas.	Plan de evaluación participativo.	Viviendas que acogen a personas de distintas edades.	Reducción del sesgo de edad.
Celebraciones.	Plan de acción colectivo.	Zonas de recreo multiusos.	Reducción de la criminalidad.
Reuniones de planificación inclusivas.	Toma de decisiones democrática.	Financiación de iniciativas intergeneracionales.	Incremento de la interacción.
Recursos compartidos.			Calidad de vida mejorada.

7. PARA FINALIZAR

Este Capítulo ha repasado varios métodos y consideraciones para evaluar Pls destinados a valorar y mejorar las comunidades. Las recomendaciones que hemos ido presentando se incluyen dentro de la siguiente lista:

- Documentalo todo, incluidas las actividades del programa, los relatos escritos o dibujados de las experiencias y percepciones de los participantes, así como sus planes y recomendaciones para la mejora de la comunidad.
- Sé creativo a la hora de buscar los datos. Cuando hablamos de datos incluimos la información de mapas mentales, el análisis de muestra y exposiciones y el uso de otras estrategias de investigación como los relatos digitales y la construcción de páginas interactivas en Internet.
- Proporciona a los participantes oportunidades significativas para influir en el proceso de evaluación; que puedan ayudar a preparar las cuestiones que se preguntarán y la forma en que los datos serán recogidos e interpretados.
- Ten en cuenta cómo el programa contribuye tanto a los cambios físicos en la comunidad como a los cambios en las percepciones que la gente tiene sobre la vida en la comunidad.

Cuando la gente hace un esfuerzo personal para mejorar su comunidad desea saber que su esfuerzo es importante. Comparte ampliamente los resultados de la evaluación de modo que lleguen a todo el mundo. El reconocimiento del éxito del programa actuará como una bola de nieve que incrementará la participación y la llegada de recursos. Una vez que la inercia inicial de freno haya sido vencida, el proceso de cambio podrá avanzar hasta llegar a una fase más gratificante.

REFERENCIAS

- ADAY, R. H.; SIMS, C. R.; McDUFFIE, W., y EVAN, E. (1996). Changing children's attitudes toward the elderly: The longitudinal effects of an intergenerational program. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (2), 143-151.
- ALLEN, W., y KILVINGTON, M. 2001. *Stakeholder Analysis*. Lincoln, New Zealand: Manaaki Whenua Landcare Research Institute. www.landcareresearch.co.nz/November, 2001.
- BRABAZON, K. (1999). Student improvement in the Intergenerational Work/Study Program. In V. S. Kuehne (Ed). *Intergenerational programs: Understanding what we have created* (pp. 51-61). Binghamton: The Haworth Press.
- CHAMBERS, R. (1994). The origins and practices of participatory rural appraisal. *World Development*, 23(7), 953-969.
- CORBIN, D. E.; KAGAN, D. M., y METAL-CORBIN, J. (1987). Content analysis of an intergenerational unit on aging in a sixth-grade classroom. *Educational Gerontology*, 13 (5), 403-410.
- CORNING, A. F., y MYERS, D. J. (2002). Individual orientation toward engagement in social action. *Political Psychology*, 23 (4), 703-729.
- DAVIS, R. H., y WESTBROOK, G. J. (1981). Intergenerational dialogues: A tested educational program for children. *Educational Gerontology*, 7, 383-396.

- FREEDMAN, M. (1999). *Primetime: How Baby Boomers will revolutionize retirement and transform America*. New York: Public Affairs.
- FRIED, L. P.; FREEDMAN, M.; ENDRES, T.; REBOK, G. W.; CARLSON, M. C.; SEEMAN, T. E.; TIELSCH, J.; GLASS, T. A.; WASIK, B.; FRICK, K. D.; IALONGO, N., y ZEGER, S. (2000). *The Experience Corps: A social model for health promotion, generativity, and decreasing structural lag for older adults*. Symposium Presented at the 53rd Annual Meeting of the Gerontological Society of America. November 17-21, Washington, DC.
- FRIEDMAN, B. M. (1999). *Connecting generations: Integrating aging education and intergenerational programs with elementary and middle grades curricula*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Generations United (2002). *Young and old serving together: Meeting community needs through intergenerational partnerships*. [2nd ed.] Washington, D.C.: Generations United.
- Generations United (1994). *Young and old serving together: Meeting community needs through intergenerational partnerships*. Washington DC: CWLA.
- HAGGARTY, L. (1996). What is...content analysis? *Medical Teacher*, 18 (2), 99-101.
- HAMMACK, B. (1993). *Self-esteem through service: An intergenerational service-learning experience for at-risk students and isolated senior adults*. Kensington, MD: Interages.
- HATTON YEO, A., y WATKINS, C. (2004). *Intergenerational community development: A practice guide*. Stoke-on-Trent, England: Beth Johnson Foundation.
- HENKIN, N., y KINGSON, E. (1998/99). Keeping the promise: Intergenerational strategies for strengthening the social compact. *Generations*, 22 (4). [Special issue.]
- INGMAN, S.; BENJAMIN, T., y LUSKY, R. (1998/99). The environment: The quintessential intergenerational challenge. *Generations*, 22(4), 68-71.
- KAPLAN, M. (1991). *An intergenerational approach to community education and action*. Unpublished Dissertation. CUNY Graduate Center, New York, NY.
- (1997). Intergenerational community service projects: Implications for promoting intergenerational unity, community activism and cultural continuity. *Journal of Gerontological Social Work*, 28(3), 211-228.
- (2002). Intergenerational programs in schools: Considerations of form and function. *International Review of Education*, 48 (4), 305-334.
- KAPLAN, M.; HIGDON, F.; CRAGO, N., y ROBBINS, L. (2004). Futures Festival: An intergenerational strategy for promoting community participation. *Journal of Intergenerational Relationships: Programs, Policy, and Research*, 2 (3/4), 119-146.
- KAPLAN, M.; LIU, S-T, y HANNON, P. (2006). Intergenerational engagement in retirement communities: A case study of a community capacity-building model. *Journal of Applied Gerontology*, 25 (5), November, 406-426.
- KAPLAN, M., LIU, S-T, y STEINIG, S. (2005). Intergenerational approaches for environmental education and action. *Sustainable Communities Review*, 8 (1), 54-74. http://www.cps.unt.edu/scr/2005_Vol8.pdf.
- KIRSCHENBAUM, J., y RUSS, L. (2002). *Community mapping: Using geographic data for neighborhood revitalization*. Oakland, CA: Policy Link.
- KRASNY, M. E. y R. DOYLE. (2002). Participatory approaches to extension in a multi-generational, urban community gardening program. *Journal of Extension*, 40 (5). <http://www.joe.org/joe/2002october/a3.shtml>.
- LARKIN, E. (2006). Personal communication.
- LIU, S-T. (2004). Effectiveness of an intergenerational approach for enhancing knowledge and improving attitudes toward the environment. Unpublished doctoral dissertation. University Park, PA: The Pennsylvania State University.
- LYNCH, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge: M.I.T. Press.

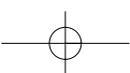
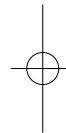
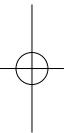
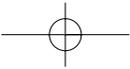
- MARCUSS, M. (2003). The new community anthology: Digital storytelling as a community development strategy. *Communities and Banking*. Fall. 9-13.
- NEWMAN, S.; KARIP, E., y FAUX, R. B. (1995). Everyday memory function of older adults: The impact of intergenerational school volunteer programs. *Educational Gerontology*, 21, 569-580.
- PATTON, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- RAMBALDI, G.; KWAKU KYEM, A. P.; MBILE, P.; McCALL, M., y WEINER, D. (2005). Participatory spatial information management and communication in developing countries. Paper presented at the Mapping for Change International Conference (PGIS'05), Nairobi, Kenya, 7-10 September 2005.
- ROSSBERG-GEMPTON, I. E.; VON DICKINSON, J., y POOLE, G. (1999). Creative dance: Potentiality for enhancing social functioning in frail seniors and young children. *Arts in Psychotherapy*, 26 (5), 313-327.
- SELENER, D. (1992). Participatory action research and social change: Approaches and critique. Unpublished doctoral dissertation. Cornell University: Ithaca, NY.
- Short-De Graff, M. A., y DIAMOND, K. (1996). Intergenerational program effects on social responses of elderly adult day care members. *Educational Gerontology*, 22, 467-482.
- SOHNG, S. S. L. (1995). Participatory research and community organizing. A working paper presented at the New Social Movement and Community Organizing Conference, University of Washington, Seattle, WA. Nov. 1-3.
- STOECKER, R. (2005). *Research methods for community change: A project-based approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SUTTON, S. E., y KEMP, S. P. (2002). Children as partners in the place-making process: Design charrettes as a strategy for developing civic activism. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171-189.
- WARD, C. R. (1997). Research on intergenerational programs. In S. Newman, & et al. (Eds.). *Intergenerational Programs: Past, Present, and Future* (pp. 127-139). Washington, D.C.: Taylor y Francis.
- WRIGHT, S. C.; TAYLOR, D. M., y MOGHADDAM, F. M. (1990). Responding to membership in a disadvantaged group: From acceptance to collective protest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 994-1003.

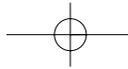
Capítulo 8

PRÁCTICAS EFECTIVAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES. SEIS EJEMPLOS INTERNACIONALES

Mariano Sánchez Martínez¹
Universidad de Granada
Carmen Tallada Sáenz-López
Grupo de investigación INTERGEN

¹ Deseamos expresar nuestro agradecimiento al profesor Juan Sáez Carreras, de la Universidad de Murcia, por sus generosos y atinados comentarios, que ayudaron a mejorar algunas de las ideas que incluye este Capítulo.





"He desarrollado una auténtica aversión al concepto de *las mejores prácticas*. Mis amigos británicos han creado una bonita expresión que he incorporado a varios documentos del Proyecto Ciudades del Mundo: *buenas prácticas e interesantes fracasos*." (Gusmano, 2002).

En un principio, nuestra intención fue escribir este último Capítulo con el título "Algunas de las mejores prácticas en la evaluación de los programas intergeneracionales". Sin embargo, hemos cambiado de opinión. Bien pensado, la expresión *mejores prácticas* no es la más adecuada para conseguir transmitir al lector que:

- De cualquier práctica intergeneracional, mejor, buena o mala, se puede aprender; por tanto, no sólo las mejores prácticas son las únicas que interesan.
- No existen, más allá de los meros juegos de palabras, prácticas intergeneracionales que se puedan calificar de *perfectas*; todas ellas, por definición y no por defecto, son incompletas y tienen sus limitaciones (a no ser que decidamos, como suele ocurrir en el mundo de la llamada intervención social, reducir la totalidad de cada práctica a aquella parte de la misma que somos capaces de llegar a conocer).
- No parece muy adecuado establecer, en relación con las prácticas intergeneracionales, una gradación pretendidamente universal de lo mejor y lo peor, como si fuera posible objetivar ese tipo de valoraciones más allá de las opiniones, esquemas mentales y subjetividades de quienes las realizan.
- En línea con lo anterior, *a priori* no hay práctica intergeneracional mejor, buena o mala *per se*; la práctica será mejor, buena o mala según un marco valorativo (¿de quién/es?, ¿utilizado por quién/es?), en un contexto concreto y, lo que es más importante, en virtud de las experiencias de quienes han participado en la práctica.
- No es cierto que las prácticas intergeneracionales supuestamente mejor diseñadas tengan que ser las que resulten mejores; la regla según la cual los resultados (efectos) de las prácticas intergeneracionales dependen, sobre todo y de forma lineal, de ciertos pasos previos (causas) no se sigue. Los buenos diseños orientan las prácticas pero ni las determinan ni controlan lo inesperado que, de manera cotidiana, nos sucede cuando reunimos a dos grupos generacionales.

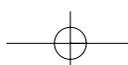
Entonces, ¿por qué un Capítulo como éste? No porque pretendamos establecer modelos (*lo mejor es...*) sino porque creemos que con él pueden aumentar las oportunidades de aprendizaje que el presente libro siembra. ¿Cómo? Añadiendo algunos ejemplos de prácticas de evaluación de programas intergeneracionales (*ellos/as lo hicieron así y dicen que les fue bien*). Naturalmente, se trata de ejemplos en los que:

- Su estimación como *prácticas efectivas* (Kaplan, 2007) es únicamente responsabilidad de los autores del Capítulo, que las han seleccionado con toda la intención.
- Nos centraremos en lo que de efectivo nos parece que tienen, conscientes de dejar a un lado la parte no tan efectiva que las mismas prácticas seleccionadas pueden tener. Dicho de modo palmario: sólo nos fijaremos en lo que nos interesa resaltar de un conjunto de elementos mucho más amplio, que somos conscientes de que están ahí, pero cuya descripción y análisis completos desbordan la intención del Capítulo.

El procedimiento que ha desembocado en estas páginas ha sido trabajoso pero sencillo. Hemos seleccionado, de entre la literatura sobre evaluación de Programas Intergeneracionales (PIs) que conocemos y que hemos podido consultar, unos cuantos casos de los que creemos que se puede aprender algo (cada lector/a descubrirá, o no, qué es este algo) para mejorar la forma en que nosotros mismos realizamos esa evaluación. No hemos pretendido en absoluto ser exhaustivos (están los casos que están); ahora bien, hemos intentado reunir prácticas de las que destacar aspectos distintos (creemos que la diversidad puede ayudar a aumentar aún más el conocimiento que se produzca en la lectura de estas páginas).

Una última cuestión antes de pasar a exponer las prácticas seleccionadas: *¿cómo podemos saber si una práctica que alguien nos dice que es efectiva en un contexto dado podría ser efectiva en el nuestro?* Este interrogante resulta crucial para quienes nos dedicamos a realizar PIs, al menos por dos motivos:

- En el caso de España, el desarrollo actual del campo intergeneracional está necesitado de *abrirse a y nutrirse de* lo que viene sucediendo en otros contextos más allá de nuestras fronteras con respecto a este tema desde hace más de tres décadas.



- A la hora de innovar, una estrategia típica consiste en conocer lo que otros hacen y cómo lo hacen (en su contexto), reflexionar sobre nuestra propia práctica y ver si podemos mejorarla (en nuestro contexto) a partir de las experiencias de esos otros; precisamente, la puesta en marcha en 2005, por parte del Instituto de Mayores y Servicios Sociales, de la Red Intergeneracional tuvo como uno de sus objetivos fomentar este intercambio de aprendizajes y prácticas al que nos acabamos de referir.

Por tanto, parece que el interrogante planteado resulta crucial, sí; ahora bien, ¿cómo responderlo? No es fácil, pero aquí van algunos elementos que creemos que habría que tener en cuenta en la elaboración de una respuesta:

- a) El proceso de réplica de una práctica de otro contexto en el nuestro debería ser reflexivo; hay que descartar todo lo que signifique un simple *copiar y pegar* como el que realiza mecánicamente cualquier programa informático de procesamiento de textos; este tipo de automatismos acríticos están en las antípodas de lo que aquí se necesita.
- b) La recreación de un PI en un nuevo contexto exige, primero, entender la cultura y los contextos particulares a los que ese PI estaba vinculado.
- c) Como presupuesto genérico, habría que asumir que las prácticas intergeneracionales foráneas pueden ayudarnos a entender mejor las nuestras; por tanto, no se trata de *importar* una prácticas que, tal cual, se colocan en un nuevo contexto, no; lo que es fundamental es saber cómo nuestras propias prácticas locales pueden acoger, transformándose, esas otras prácticas foráneas: "Creemos que una perspectiva global no consiste únicamente en fijarse en lo que hacen personas que viven en lugares distintos al nuestro sino, sobre todo, en aceptar la idea de que conociendo las ideas y los pensamientos de esas otras personas es como seremos capaces de entendernos mejor a nosotros mismos." (Newman, 2003, 2).
- d) Las posturas etnocéntricas, consistentes en valorar otras prácticas siempre y exclusivamente desde el marco axiológico y las reglas propias, incapacitan para llevar a cabo la tarea de incorporación de una práctica foránea; no se puede actuar sólo según un entendimiento (el mío, el nuestro) sino que hay que saber manejarse con artefactos y pautas culturales diversas y múltiples.
- e) Precisamente, la diversidad y la forma en que cada PI se maneja con ella es una de las claves para comparar prácticas intergeneracionales y saber si son *exportables* con éxito; preguntémonos por nuestra propia diversidad local, fijémonos en la diversidad foránea, y veamos si existen formas equiparables de responder con éxito a esa diversidad que, al fin y al cabo, es lo que todos los contextos tienen más en común; esto puede hacerse contrastando, en ambos contextos, lo que las personas dicen sobre su propia identidad (¿se presenta esta identidad como intergeneracional o no?), cómo se comportan culturalmente (¿existen o no pautas simbólicas intergeneracionales?) y cómo actúan las instituciones a la hora de abordar asuntos relevantes (¿cuentan o no las instituciones con respuestas intergeneracionales?) (Dietz, 2003).

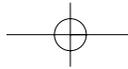
Vayamos entonces con los seis ejemplos seleccionados y que cada lector/a saque sus propias conclusiones:

Ejemplo 1. Creando Comunidad (*Elders Share the Arts*). Ejemplo de lo que se puede hacer desde dentro, tomándose la evaluación en serio (Perlstein y Bliss, 1994).

Elders Share the Arts (ESTA) es una organización dedicada al desarrollo comunitario, fundada en 1979 en Nueva York. Desde entonces se dedica a transformar las historias orales contadas por mayores, jóvenes y niños en obras de arte presentadas en público en formato de teatro, danza, escritura, cuentacuentos, etc.

ESTA es la responsable del programa intergeneracional "Creando Comunidad" gracias al cual personas mayores (precedentes, por lo general, de Residencias, centros de servicios sociales comunitarios o Centros de día) y niños/jóvenes en edad escolar dedican un primer año a aprender a construir una historia oral y a desarrollar sus dotes artísticas; luego, preparan conjuntamente una muestra artística de sus historias de vida para presentársela al resto de su comunidad. El programa, que se sostiene a base de sesiones de trabajo semanales, pretende que esta experiencia inicial se consolide a medio plazo de forma que esos mayores y niños se conviertan en un grupo de trabajo artístico intergeneracional permanente, con todo lo que ello implica en sus relaciones, aprendizajes y experiencias.

Ninguno de los participantes en este programa es un experto en evaluación. Sin embargo, el programa se evalúa, y esta evaluación se realiza *desde dentro*, es decir, por los propios participantes, sin contar con un evaluador experto externo, contratado a tal efecto.



Se realizan reuniones semanales de revisión del PI (evaluación formativa): "durante los cinco últimos minutos de cada sesión semanal de taller preguntamos a los participantes –jóvenes y mayores– cómo creen que está marchando el programa, qué fue lo que mejor funcionó ese día, qué aclaraciones habría que hacer y qué necesitamos para que el trabajo continúe adelante. De este modo, son los propios participantes los que determinan la dirección en la que el grupo se va moviendo. Estos minutos de diálogo también permiten que el maestro y el artista que están con el grupo evalúen el desarrollo del pensamiento crítico y de la relación de colaboración entre los participantes" (Perlstein y Bliss, 1994, 57). Artista y maestro, *a posteriori*, piensan cómo aplicar al PI lo aprendido en la sesión de evaluación.

Al final del PI se lleva a cabo una evaluación formal (evaluación sumativa) que trata de responder a dos cuestiones: ¿qué aportamos a las organizaciones participantes en el programa? y ¿qué nos aportamos a nosotros mismos? En el caso de la primera pregunta, la evaluación se adapta a las necesidades de las organizaciones participantes:

- "En los hospitales, por ejemplo, anotamos información sobre todo el proceso en el historial médico de la persona, indicando su asistencia, grado de participación en la actividad y nivel de creatividad. Anotaciones de este tipo pueden hacer notar al médico que su paciente ha mejorado la habilidad para interactuar y que el taller ha estimulado su imaginación y creatividad." (Perlstein y Bliss, 1994, 57).
- "En el caso de los colegios hacemos un portafolios del trabajo de cada alumno que incluye un diario escrito, su árbol genealógico, el mapa del vecindario, monólogos escritos y entrevistas. Los maestros se sientan con sus alumnos a revisar estos materiales y les ponen una calificación en virtud de ellos." (Perlstein y Bliss, 1994, 57).
- "Por lo general, los Centros de día y los centros comunitarios no exigen un proceso de evaluación formal. Lo que hacemos en este caso es redactarles un informe basado en las conversaciones de grupo que tienen lugar al final de cada sesión del taller o cuando el programa termina; el informe también puede estar basado en el uso de cuestionarios." (Perlstein y Bliss, 1994, 57).

Además de esta evaluación pensada para las entidades que colaboran en el programa, ESTA hace una evaluación destinada a la propia organización:

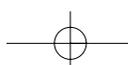
- "Tras la presentación de las historias de vida todos los participantes se quedan celebrando una fiesta. Paseamos entre la gente, escuchamos lo que dicen y hablamos de modo informal sobre el proyecto. Después, todo el mundo se sienta y llevamos a cabo una revisión más estructurada en la que cada cual evalúa nuestras fortalezas y hace las sugerencias que le parecen oportunas." (Perlstein y Bliss, 1994, 57).
- "Más adelante tenemos otro encuentro específico sólo con las personas mayores (...) Los mayores se reúnen con el artista del grupo para hablar de lo que han aprendido y decidir cuál podría ser el siguiente paso del proyecto." (Perlstein y Bliss, 1994, 57-58).
- "Por último, realizamos una reunión de evaluación administrativa a la que acuden todos los colaboradores del proyecto. (...) Se habla sobre las fortalezas y las debilidades del programa, aludiendo a lo que dijeron los participantes en sus evaluaciones." (Perlstein y Bliss, 1994, 58).

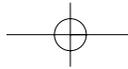
Ejemplo 2. *Magic Me*. Evaluación creativa y con los pies en el suelo (Langford y Mayo, 2001).

Magic Me, como ESTA, es otra organización dedicada a fusionar las formas artísticas con el trabajo intergeneracional. Es lo que hace desde 1989 en su zona de acción, Londres Este. Hace unos años recibió una subvención para escribir un libro acerca de su forma de trabajar, y en ese libro dedicaron un espacio a abordar el tema de la evaluación de programas intergeneracionales artísticos (si bien hay aspectos de su reflexión que nos parece que pueden tener validez para cualquier PI). De esa publicación, escrita con los pies en el suelo, extraemos las notas que siguen a continuación.

La experiencia de *Magic Me* les ha enseñado que la evaluación de un proyecto tiene que:

- Disfrutarse y no vivirse como una carga.
- Ser útil para los participantes y quienes dirigen el programa.
- Ser un esfuerzo que la gente tome en serio y al que le dedique tiempo porque vea que tiene utilidad.
- Ayudar a planear cuál puede ser el paso siguiente a dar por el programa.





Cosas prácticas a tener en cuenta, según *Magic Me*, cuando se evalúa un PI:

- Tómate en serio lo que los participantes en el PI digan cuando lo evalúan: es una forma de conseguir que se sientan cómodos y que puedan expresar sin temor sus puntos de vista.
- Prevé tiempo suficiente para la evaluación de modo que no se tenga que hacer de prisa, en el último momento; se puede reservar una parte de cada sesión de trabajo para hablar sobre la marcha del programa y hacer sugerencias acerca de lo que habría que cambiar.
- Los coordinadores del PI deberían llevar un diario en el que apuntasen lo que se dijo, qué momentos fueron los más difíciles, etc. No siempre recordamos tanto como creíamos.
- Si vas a tomar fotos o vas a grabar en vídeo puedes necesitar que, antes, los participantes den su consentimiento informado.

Algunos principios orientativos de *Magic Me* para una evaluación eficiente:

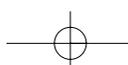
- Ayuda a la gente a encontrar el lenguaje que necesita para expresar sus ideas, puntos de vista y sentimientos; no olvides que muchas personas no están acostumbradas a hacer una evaluación en público.
- Reconoce al grupo sus logros y ayuda a los participantes a preguntarse por qué ciertas actividades han funcionado mejor que otras.
- No te centres sólo en los problemas. Ayuda a la gente a encontrar una salida constructiva para seguir adelante.
- Sugiere a quienes se impliquen en la evaluación que toda crítica que se haga debería ir acompañada de una propuesta para la mejora.
- No intentes evaluar todo el programa después de la primera sesión; la evaluación es un proceso que requiere tiempo.
- Cuando un participante aporte alguna idea y esa idea se cita o utiliza más adelante hay que saber reconocérselo.
- Hay que intentar implantar una cultura y unas prácticas de evaluación desde el comienzo del programa: si se evalúa cuando todo marcha bien será más fácil que, más tarde, se puedan también evaluar los problemas.
- No hay que temer la evaluación final; puede ser una estupenda ocasión para realizar un honesto repaso del programa.
- En la evaluación final hay que intentar mantener un buen equilibrio entre los datos concretos y los aspectos menos mensurables del programa, las historias del programa.
- No rehúyas evaluar la parte artística del programa .

Ideas de *Magic Me* para la evaluación continua del programa y para documentar su desarrollo:

- El *aplusómetro*: Se invita a los participantes del programa a aplaudir más o menos intensamente dependiendo de si cada uno de los aspectos del programa que se van nombrando (y que los propios participantes han propuesto de antemano) les han gustado más o menos.
- Pide a la gente que, tras una sesión, escoja una sola palabra que exprese cómo se siente; estas palabras pueden servir para romper el hielo y abrir la posibilidad a reflexiones más profundas sobre el trabajo realizado.
- Los participantes pueden escribir una carta a un amigo (real o imaginario) contándole el programa, lo que han hecho en él y cómo se sienten al respecto.
- El que cada participante, y los evaluadores si son externos, lleve un diario de sus vivencias en el programa puede ser de gran ayuda durante las revisiones periódicas que se vayan haciendo para saber cómo se progresa.

Ideas de *Magic Me* para la evaluación final del programa:

- Si se utilizan cuestionarios o formularios de evaluación, a veces difíciles de cumplimentar por jóvenes y mayores, es importante asegurarse de que están bien escritos y presentados para que sean comprensibles.
- Sírrete de la memoria de los participantes en el PI: indaga con ellos qué es lo que recuerdan de su experiencia en el programa.
- Es bueno disponer de cifras sobre los participantes y sus características; con frecuencia los financiadores esperan contar con este tipo de información.



- Todos los grupos que participan en el programa tienen que estar de acuerdo de antemano sobre los criterios que se van a utilizar para saber si el programa ha sido exitoso o no. Ejemplos de criterios que se podrían utilizar son los siguientes:
- Grado de asistencia y participación.
- Aumento de la confianza de los participantes.
- Mejora de las habilidades comunicativas y sociales.
- Expresiones de interés en el programa fuera de las sesiones de trabajo.
- Capacidad para expresar ideas y sentimientos.
- Calidad de la obra artística realizada, tanto en su proceso como en su resultado.
- Idoneidad de las actividades artísticas realizadas en el grupo.
- Capacidad de los responsables del programa para apoyar y animar a los participantes.
- Beneficios obtenidos por las organizaciones vinculadas al programa.

Ejemplo 3. Grupo de Acción Comunitaria Intergeneracional. Uso de la teoría en la evaluación (Lawrence-Jacobson, 2006).

Este ejemplo es cualitativamente distinto a los dos anteriores. No se trata en este caso de una organización sino de una persona que ha sabido aglutinar sus intereses investigadores con la puesta en marcha y la evaluación de un PI. Y lo que nos interesa resaltar aquí, como práctica eficiente, y escasa por cierto², es el uso que la autora del programa hace de la teoría a la hora de fundamentar su trabajo y orientar la evaluación de la intervención intergeneracional comunitaria llevada a cabo.

La teoría utilizada es la del *empoderamiento (empowerment)*, que la autora trata de conectar con lo que ella misma denomina "acción comunitaria intergeneracional" (acción en la que jóvenes y mayores trabajan juntos para abordar un asunto comunitario que preocupa a ambos). La cuestión de fondo es la siguiente: ¿puede un programa intergeneracional conseguir aumentar el *empoderamiento* de los jóvenes que participan en él?³.

Para contestar a esta última cuestión, la autora organizó, coordinó y evaluó un Grupo de Acción Comunitaria Intergeneracional, integrado por ocho personas mayores de una Residencia y cinco estudiantes universitarios. Este grupo se reunió semanalmente durante 21 semanas para conversar sobre un problema de la comunidad preocupante para sus trece miembros y planear y llevar a cabo alguna acción para paliar ese problema.

La recogida de datos para evaluar el programa se llevó a cabo de cuatro formas fundamentales:

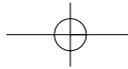
- Entrevistas semiestructuradas en profundidad a cada participante, antes y después del programa.
- Grupos de discusión con mayores y jóvenes por separado a mitad y al final del proceso.
- Observación participante en el grupo.
- Entrevistas semiestructuradas en profundidad a mayores y estudiantes que no quisieron participar en el PI y al personal de la Residencia.

Entre los resultados de este PI se constató un aumento del *empoderamiento* psicológico (dimensión interactiva) de los estudiantes, que mejoraron:

- Sus habilidades de liderazgo.
- Su capacidad para tratar a personas que ocupan posiciones de autoridad.
- Su capacidad para expresar en público sus puntos de vista.

² "Históricamente pocos programas intergeneracionales se han basado en teorías para determinar sus procesos y sus resultados intencionados." (Lawrence-Jacobson, 2006, 138).

³ La autora toma la definición de *empoderamiento* del *Cornell University Empowerment Group*, que lo conceptualiza como "un proceso intencionado y continuo, centrado en la comunidad local, que implica respeto mutuo, reflexión crítica, apoyo y participación grupal, a través del cual las personas que no tienen un acceso equiparable a recursos valiosos consiguen aumentar el acceso a y el control de esos recursos" (Lawrence-Jacobson, 2006, 139).



La conclusión de la autora, tras esta evaluación en la que combinó el análisis teórico del *empoderamiento* con la práctica intergeneracional, invita a profundizar en esta línea: "el *empoderamiento* puede utilizarse como marco para los programas intergeneracionales, en especial para los que suponen una acción comunitaria. Para los estudiantes implicados, las personas mayores participantes pueden servir de modelos para entender cómo se puede mantener el *empoderamiento* a medida que se envejece. Los participantes pueden conseguir habilidades importantes de las que se necesitan para actuar en la vida, y pueden beneficiarse de la oportunidad de trabajar junto con otras personas en favor del cambio en la comunidad" (Lawrence-Jacobson, 2006).

Ejemplo 4. Proyecto de Mentorización Intergeneracional. Evaluación completa, paso a paso, y a largo plazo (Ellis, 2003, 2004).

Steven Ellis es quizá el evaluador externo de programas intergeneracionales que más trabajos haya publicado en Europa. Afincado en el Reino Unido, su labor ha estado muy vinculada a la Fundación Beth Johnson, organización que lidera en ese país el desarrollo de la práctica intergeneracional.

Nos hacemos eco a continuación de dos informes de evaluación de sendos programas intergeneracionales, denominados *Proyecto de Mentorización Intergeneracional* y *Generaciones en Acción*, respectivamente. El primero de ellos fue iniciado por la citada Fundación en 1997 y se convirtió en el primer caso de PI de este tipo en todo el Reino Unido implantado en la mayoría de escuelas secundarias de una circunscripción escolar (Stoke-on-Trent); el primer informe (Ellis, 2003) evaluó la marcha de ese PI entre 1999 y 2002. El segundo informe (Ellis, 2004) fue el resultado de evaluar la ejecución del segundo PI, en el área de Salford, entre 2001 y 2004.

Si hemos escogido estos dos informes es porque constituyen ejemplos de evaluación de un PI a largo plazo, a medida que su implantación va creciendo. Y, hoy por hoy, esto es algo que resulta bastante excepcional: ni contamos con muchos ejemplos de PIs de larga duración ni, por supuesto, con evaluaciones como las que Ellis ha realizado. Además, creemos que los trabajos de Ellis (no olvidemos que se trata de un evaluador externo, un investigador universitario con una preparación técnica y metodológica específica al efecto) muestran un rasgo que, a distinto nivel, debería ser típico en cualquier evaluación de un PI: el uso de múltiples métodos de recogida y análisis de los datos.

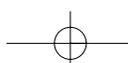
Detallamos a continuación los objetivos de la primera de estas dos evaluaciones (Ellis, 2003, 8):

- "Identificar qué obstaculiza y qué facilita las relaciones de mentorización intergeneracionales.
- Recoger los puntos de vista de niños y mentores mayores acerca de cómo el programa ha incrementado su autoestima y bienestar.
- Articular las perspectivas de mayores y niños e identificar áreas en las que se sientan *empoderados* para continuar con sus propias vidas.
- Valorar cómo la participación de los voluntarios mayores en el programa de mentorización ha influido en su calidad de vida."

Esta primera evaluación se llevó a cabo en un plazo de once meses, divididos en tres fases: a) recogida inicial de datos secundarios, b) recogida de datos cuantitativos y cualitativos y c) análisis, redacción del informe y difusión de los resultados. El siguiente cuadro muestra, de un golpe de vista, los métodos, calendarios y muestras utilizados en la recogida de datos necesaria en esta evaluación:

Métodos	Calendario	Muestra
Análisis de datos, revisión de artículos, entrevistas en radio sobre el programa; estudio de actas de reuniones de apoyo a los voluntarios, hojas de evaluación de los mayores mentores, actas de las reuniones de coordinación entre escuelas, y de las reuniones del grupo de coordinación del proyecto, informes anuales, plan de desarrollo y financiero.	Marzo-junio 2002.	Personal de la institución promotora del programa, mentores, actas.

(Continúa)



(Continuación)

Métodos	Calendario	Muestra
Diarios de los mayores mentores.	Marzo-agosto 2002.	Mentores.
Cuestionario de evaluación educativa del programa, con algunas preguntas para los niños.	Mayo, 2002.	Niños. Centros escolares.
Sondeo sobre estado de salud.	Mayo, 2002.	Mentores.
Escala de calidad de vida.	Mayo, 2002.	Mentores.
Grupos de discusión.	Mayo, 2002.	Centros escolares, niños, mentores y coordinadores.
Observación participante.	Marzo-julio 2002.	Lugares de ejecución de las actividades, celebraciones, reuniones de la comisión directora del programa.
Grupo director del proyecto y su evaluación.	Marzo 2002-03.	Investigadores, personal de la institución promotora.
Difusión.	Octubre 2002-marzo 2003.	Grupos interesados, centros escolares.

Fuente: Ellis, S. (2003). *Changing the Lives of Children and Older People: Intergenerational Mentoring in Secondary Schools. Intergenerational Mentoring Project: Phase 3.* Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation, p. 9.

Ellis (2003) explica en el informe que una de las exigencias de esta evaluación fue la de enlazar con otras dos previas, que habían sido llevadas a cabo por él mismo en 1998 y 1999. Aparece aquí la cuestión de la continuidad de las evaluaciones, una de las asignaturas claramente pendientes en la evaluación de Pls.

Por otro lado, Ellis se planteó el reto de conseguir que tanto las personas mayores que actuaron de mentores como los niños colaborasen conjuntamente en la evaluación. Existe una reconocida laguna en cuanto a contar con las voces de los niños que participan en Pls a la hora de analizar estos programas: "Los investigadores no han dado la oportunidad a los niños de expresar, con sus propias palabras, cómo los programas intergeneracionales han afectado sus actitudes y relaciones con los mayores" (Bales, Eklund y Siffin, 2000).

En consecuencia con lo anterior, Ellis tomó la decisión de organizar algunos grupos de discusión en los que tanto los niños como sus mentores participasen. Esto constituye una práctica muy poco habitual y por eso merece la pena comentarla. ¿Qué destaca este evaluador de la experiencia de trabajar, en un mismo grupo de discusión, con niños y mayores? (Ellis, 2003, 13).

- "En primer lugar pedimos a cada niño que presentase a su mentor y que nos explicase alguna de las formas en que el mentor le ayudaba y por qué creía que se le había asignado un mentor. Esto sirvió para romper el hielo."
- "Algunos de los niños más pequeños (siete años) se mostraron muy tímidos al principio, pero gracias a unos cariñosos empujoncitos, al apoyo de sus mentores y a la formulación de preguntas directas específicas, fueron ganando confianza y sus comentarios resultaron realmente abiertos y atinados."
- "No obstante, se produjo una leve tendencia a que los mentores respondiesen algunas veces en lugar de los niños y, en una ocasión, un mentor aprovechó el momento para regañar a un niño por su mal comportamiento en clase la semana anterior."
- "Intentamos asegurarnos de que cuando el moderador del grupo trataba de resumir algo de lo dicho no introducía ninguna reinterpretación errónea que pudiese alterar los efectos producidos por el orden existente en el grupo."
- "Una vez en marcha el grupo de discusión, la mayoría de los niños fueron capaces de articular sus ideas de modo claro y de interactuar con el grupo."

Como vemos, estos comentarios nos transportan al lugar donde Ellis estuvo haciendo su trabajo. Y podemos hacerlo porque en su informe, muy detallado por cierto, decidió incluirlos y explicar cada uno de los pormenores del proceso evaluador. Todo un ejemplo a seguir en beneficio de quienes necesitan conocer cómo otros evalúan las prácticas intergeneracionales. En este sentido, el trabajo de Ellis no tiene desperdicio.

La segunda de las evaluaciones a las que nos hemos referido (Ellis, 2004) tiene el formato de un informe final, resumen de varias evaluaciones previas, y con los siguientes objetivos:

- ¿Cuáles son los beneficios para los voluntarios mayores?
- ¿Cuál es el impacto que los diferentes programas tienen en la comunidad?
- ¿Existe alguna evidencia de que el voluntariado realizado por personas mayores tenga alguna característica adicional al de los jóvenes?
- ¿En qué se diferencian los programas intergeneracionales de otros programas de voluntariado o mentorización claramente similares?

En esta ocasión todo el trabajo evaluador se desarrolló en dos fases, una entre julio de 2002 y abril de 2003 y otra entre mayo de 2003 y febrero de 2004. De nuevo queda patente el esfuerzo por evaluar los programas a largo plazo. Y, como en el caso anterior, aportamos, tomada de su autor, una tabla resumen de métodos, calendarios y muestras utilizadas:

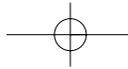
Métodos	Calendario	Muestra
Seguimiento de documentos internos, incluidos los informes de fin de año. Informes del proyecto y actas de las reuniones de gestión del proyecto.	Julio-Sept. 2002. Julio 2003-Feb. 2004.	Director de la FBJ/ Responsable del proyecto en Salford.
Reuniones del grupo director del proyecto en Salford.	Julio 2002-Abril 2003. Julio 2003.	Responsables y coordinadores del programa.
Entrevistas semiestructuradas individuales.	Octubre 2002.	Coordinadores del programa.
Sondeo sobre estado de salud (SF12).	Dic. 2002-Feb. 2003. Enero-Febrero 2003.	Mayores voluntarios de cinco programas.
Escala de calidad de vida (CASP-19).	Dic. 2002-Feb. 2004. Enero-Febrero 2004.	Mayores voluntarios de cinco programas.
Grupos de discusión.	Dic. 2002-Feb. 2003. Enero-Febrero 2004.	Mayores voluntarios de cuatro programas.
Observación participante y formación del grupo encargado de la evaluación.	Octubre 2002.	Coordinadores del programa.
Informe preliminar. Resumen del informe preliminar.	Abril-Mayo 2003. Junio 2004.	Director de la FBJ/ Responsable del proyecto en Salford/Coordinadores del programa.
Reunión extraordinaria. Informe final.	Julio 2003. Mayo 2004.	Todas las entidades colaboradoras. Director de la FBJ/ Responsable del proyecto en Salford/Coordinadores del programa.

Fuente: Cuadro adaptado a partir de Ellis, S. (2004). *Generations in Action. Final Evaluation Report*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation, p. 7.

Insistimos: no pretendemos que planes de evaluación como estos dos últimos tengan que ser la norma. De ahí que no los llamemos *las mejores prácticas*; se trata de prácticas que resultaron *eficientes* dadas las condiciones de realización de las mismas y las expectativas y experiencias de algunas de las personas participantes. Creemos que es a esto a lo que debemos aspirar, cada uno a su escala, al plantearnos cómo diseñar y ejecutar nuestras propias evaluaciones de Pls. Trabajos como los de Ellis pueden servir de estímulo para ello.

Ejemplo 5. Impacto de los Pls en personas mayores. Inclusión en la evaluación de personas mayores dependientes (Xaverius y Matthews, 2003).

¿Pueden las personas dependientes participar en programas intergeneracionales? Sí, sin duda. ¿Lo están haciendo en algunos casos? Sí. Entonces, a la hora de realizar la evaluación, ¿deberían estas personas participar en la misma? Nuestra respuesta es, de nuevo, afirmativa, al menos como principio general.



Traemos a colación aquí un ejemplo de cómo es perfectamente posible evaluar un PI en el que estén implicadas personas mayores dependientes. Precisamente uno de los intereses del trabajo de Xaverius y Matthews (2003) que hemos elegido es el de demostrar que la estrategia intergeneracional puede ayudar a mejorar de algún modo la situación de esas personas.

Más en concreto, estos dos investigadores (mujer la primera y varón el segundo) llevaron a cabo dos estudios de evaluación de PIs con el fin de saber qué efectos podían tener las actividades intergeneracionales sobre el nivel de implicación y la expresividad de las personas mayores participantes; y lo hicieron mediante un diseño cuasi-experimental (pre-test/post-test), comparando la implicación y la expresividad de un grupo de mayores no dependientes y otro de dependientes, sin la presencia de los niños y una vez que éstos habían llegado al centro para realizar ciertas actividades. En ambos estudios la observación fue la técnica escogida para la recogida de datos.

El primero de los estudios se realizó en lo que podría ser el equivalente a uno de nuestros Centros de día o centros de jubilados, a donde acuden personas mayores no dependientes a realizar distintos tipos de actividades. El segundo, que es en el que nos vamos a centrar, se llevó a cabo en una unidad de cuidados especiales para personas con demencia, situada en una Residencia de mayores; en él contaron con 25 residentes con edades de entre 75 y 98 años. De forma programada, 28 niños de entre 7 y 8 años de edad participaron, en grupos reducidos, en alguna actividad (conversaciones, trabajos manuales y juegos) con los mencionados residentes.

Observadores entrenados se dedicaron, en periodos de treinta minutos, a obtener información acerca del comportamiento de estas personas mayores y, en concreto, de su nivel de implicación (¿está la persona mayor presente?, ¿participa o no de un modo apropiado en la actividad?) y de su expresividad (¿muestra la persona mayor alguna afectividad a través de señales como sonreír, reír, asentir con la cabeza, levantar las manos o, si están los niños presentes, sentar a alguno en su regazo?). En una de cada cuatro sesiones de observación, un segundo observador/a realizó el trabajo al mismo tiempo que su compañero/a de modo que, más tarde, pudiesen comparar sus resultados y así valorar la fiabilidad de las observaciones. Ésta es una estrategia típica de control de la calidad de la observación cuando se usa esta técnica.

Este caso tiene, además, un interés especial: tras la primera visita a la Residencia, tanto los investigadores como el personal de la misma y los maestros de los niños dedicaron un tiempo a explicar a estos últimos qué es una demencia y cómo comportarse con una persona mayor afectada. Como vemos, estamos ante un caso en el que el interés por evaluar los efectos de un PI, no sólo lo pone en marcha sino que promueve aprendizajes específicos e intencionados en sus participantes; intervención y educación se dan aquí la mano.

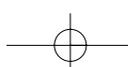
Además, esta evaluación consiguió, como explican sus autores, unas conclusiones esperanzadoras: "Esta intervención muestra una estrategia prometedora para el incremento, a través de actividades intergeneracionales, de los niveles de implicación y la expresividad de personas mayores institucionalizadas y con probabilidad de padecer Alzheimer. El efecto de las actividades estructuradas con los niños tuvo un impacto significativo en los niveles de implicación y expresividad. Los mayores se implicaron más y se mostraron más expresivos durante las actividades intergeneracionales" (Xaverius y Matthews, 2003, 65).

Los autores animan a llevar a cabo más trabajos similares. Su iniciativa es un ejemplo de cómo la evaluación de un PI puede servir de acicate no sólo para realizar nuevas evaluaciones sino para impulsar la misma práctica intergeneracional.

Ejemplo 6. Proveedor Estándar de Programas Intergeneracionales. Introducción de estándares de calidad (Centre for Intergenerational Practice, 2005).

Este último ejemplo es muy diferente de los anteriores. En este caso, la evaluación de los PIs se propone dentro de un proceso general de mejora de la calidad de las prácticas intergeneracionales que, con bastante profusión por cierto, se realizan en el Reino Unido.

El Centro para la Práctica Intergeneracional (<http://www.centreforip.org.uk/>) de la Fundación Beth Johnson (BJF) lidera actualmente en ese país un esfuerzo en pro de lograr aclarar qué organizaciones están haciendo un mejor



trabajo intergeneracional. Y el modo de llevar a cabo esta valoración es mediante una invitación abierta para que las entidades que lo deseen sometan su práctica intergeneracional a una evaluación externa basada en el uso de un estándar de calidad.

Este procedimiento, implantado hace tan sólo un año, ya ha comenzado a dar sus frutos. En la primera convocatoria, once organizaciones han recibido la acreditación como proveedores de calidad de Pls.

Hemos traducido al español una versión resumida de la herramienta central, un cuestionario, que se ha utilizado en esta primera ocasión en el proceso de acreditación, y la mostramos a continuación:

Proveedor Estándar de Proyectos o Programas Intergeneracionales (*Centre for Intergenerational Practice, BJJ*)

(Información solicitada a las entidades que realizan Pls)

1. ¿Cuál/es son los nombres de los Pls que están llevando a cabo en la actualidad?
2. ¿Cuál/es son los objetivos de sus Pls?
 - Objetivos generales y específicos.
 - Descripción y tipos de actividades.
 - Estudio de necesidades (¿cómo saben Vds. que el Pl se necesita?).
3. ¿Con qué sistemas internos de organización y gestión cuentan para apoyar sus Pls?
4. ¿Qué mecanismos de apoyo tienen en marcha para asegurar que el personal encargado de los Pls hace su trabajo de modo efectivo?
5. ¿Cómo identifican, preparan e implican a las organizaciones que colaboran con Vds.?
6. ¿Cómo encuentran personas para participar en sus Pls?
7. ¿Cómo preparan a los participantes en sus Pls?
8. ¿Cómo consiguen Vds. a sus voluntarios?
9. En aquellos Pls en los que hay que emparejar a voluntarios con personas de una generación distinta, ¿qué método utilizan para realizar los emparejamientos?
10. ¿Cómo preparan y apoyan a los voluntarios para que puedan realizar su trabajo de modo efectivo?
11. ¿Qué tipo de medidas utilizan para la protección personal y para indagar acerca de la procedencia de quienes participan en sus Pls?
12. ¿Cómo realizan el apoyo y seguimiento continuo de sus Pls?
13. ¿Cómo miden los resultados de sus Pls?
14. ¿Cómo evalúan Vds. la efectividad total de sus Pls?
15. ¿Cómo aseguran que sus Pls son realmente intergeneracionales?

Nos consta que este primer instrumento de recogida de información está siendo sometido a revisión para su mejora. No obstante, lo citamos como ejemplo de un esfuerzo pionero, a nivel estatal, para comenzar a aclarar qué Pls realizados desde qué organizaciones pueden ser más eficientes. Sin duda, se trata de una forma más, y creemos que interesante, de intentar evaluar la práctica intergeneracional.

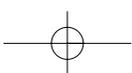
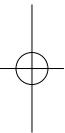
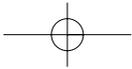
Finalizamos aquí el Capítulo. Como dijimos al principio, cada lector/a sacará sus propias conclusiones. Las nuestras la presentamos a continuación a modo de reflexivo listado de avisos para navegantes, y con un último pensamiento: sólo evaluando se puede aprender a evaluar, es decir, que, de un modo u otro, lo fundamental es practicar la evaluación.

Seis sencillos avisos para (nuevos) navegantes por los mares de la evaluación de los Pls

- 1) Nunca existe una única forma de proceder con la evaluación: escoger resulta inevitable, así que hay que atreverse.
- 2) Hay que ser creativos: el buen evaluador/a es aquél que más que seguir un cierto método, inventa el método más apropiado.
- 3) Ojo con caer en la *metodolatría*: hay quienes adoran a los métodos, se postran ante ellos y los siguen ciegamente... Somos nosotros quienes debemos utilizar los métodos y no ellos a nosotros.
- 4) El uso del sentido común es fundamental: muchas personas no especializadas en investigación creen que parten de cero; no. Todos contamos con sentido común... y hay que utilizarlo.
- 5) Las mejores evaluaciones no son las más complejas: hay que adaptarse y buscar lo que realmente necesitamos en virtud de los objetivos de la evaluación.
- 6) Las mejores evaluaciones no son las que realizan los investigadores expertos: de hecho, a menudo ocurre lo contrario.

REFERENCIAS

- BALES, S. S.; EKLUND, S., y SIFFIN, C. F. (2000). Children's perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program. *Educational Gerontology*, 26, 677-689.
- Centre for Intergenerational Practice (2005). Approved Provider Standard for Organisations Providing Intergenerational Projects or Programmes. URL: <http://www.centreforip.org.uk/> Consultado el 15/01/07.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- ELLIS, S. (2003). *Changing the Lives of Children and Older People: Intergenerational Mentoring in Secondary Schools. Intergenerational Mentoring Project: Phase 3*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- (2004). *Generations in Action. Final Evaluation Report*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- GUSMANO, M. K. (2002). Quotes from Michael K. Gusmano. En International Longevity Center USA, *Aging on the World Stage*. New York: ILC-USA.
- KAPLAN, M. (2007). Comunicación personal.
- LANGFORD, S., y MAYO, S. (2001). *Sharing the Experience. How to set up and run arts projects linking young and older people*. London: Magic Me.
- LAWRENCE-JACOBSON, A. R. (2006). Intergenerational Community Action and Youth Empowerment. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4, 1, 137-147.
- NEWMAN, S. (2003). An Introductory Message from the Editor. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1, 1 (Febrero 2003), 1-4.
- PERLSTEIN, S., y BLISS, J. (1994). *Generating Community. Intergenerational Partnerships Through the Expressive Arts*. New York: Elders Share the Arts.
- XAVERIUS, P. K., y MATHEWS, R. M. (2003). Evaluating the Impact of Intergenerational Activities on Elders' Engagement and Expressiveness Levels in Two Settings. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1, 4, 53-69.



Capítulo 9

¿CÓMO SABES QUE LA PRÁCTICA INTERGENERACIONAL FUNCIONA? GUÍA PARA INICIARSE EN LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA INTERGENERACIONAL¹

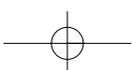
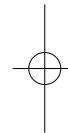
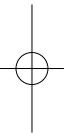
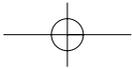
Miriam Bernard

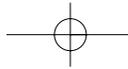
Centro de Gerontología Social, Keele University

Stephen W. Ellis

Instituto de Educación, Manchester Metropolitan University

¹ Este documento es una traducción del original en inglés titulado "How Do You Know That Intergenerational Practice Works?", que se puede encontrar en <http://www.centreforip.org.uk/>. María Sáez Molero y Mariano Sánchez Martínez son los autores de esta traducción al español, que ha sido realizada con permiso de la Fundación Beth Johnson, editora del documento.





ANTECEDENTES Y OBJETIVOS

Hace unos quince años, en el norte de Staffordshire, se detectó la necesidad concreta de preparar un documento para que quienes trabajaban en el sector del voluntariado se implicaran más fácilmente en el proceso de evaluar su trabajo (Bernard, 1990). Desde entonces, la Fundación Beth Johnson ha continuado realizando y expandiendo sus actividades y ha estado muy implicada en el desarrollo, la investigación y la evaluación de una serie de proyectos intergeneracionales (Granville, 2002; Ellis, 2003a, 2003b). El centro de la labor de la Fundación ha sido promover una mayor comprensión y respeto entre las generaciones. La práctica intergeneracional pretende basarse en los valiosos recursos que las diferentes generaciones tienen y que pueden ofrecerse entre sí y ofrecer a sus comunidades. Los artífices de este enfoque creen que se trata de una forma efectiva de abordar algunas prioridades claves del Gobierno tales como la construcción de comunidades activas, la promoción de la ciudadanía y la inclusión social, la regeneración de vecindarios y la atención a la desigualdad entre (inter) y a través de (multi) las generaciones (Beth Johnson Foundation, 2003a). Recientemente también esa guía de evaluación inicial, junto con herramientas y técnicas de evaluación que se usan en las investigaciones en curso de la Fundación, fueron la base de un taller sobre evaluación celebrado en el congreso "Vecindarios para Todas las Edades: Trabajo Intergeneracional en el Reino Unido" (Ellis, 2003b). Una importante cuestión que surgió de este taller fue la petición de los profesionales de que la guía original fuera actualizada y se hiciera más específica y relevante para aquellos que trabajan en el campo de la Práctica Intergeneracional (PI).

EL USO DE LA GUÍA

Si bien es cierto que esta nueva guía puede leerse y utilizarse en su totalidad, es importante recordar que no necesitas evaluar cada aspecto de cada proyecto. De hecho, quienes realizan la PI pueden usar la guía para centrarse en el o los aspectos que mejor encajen con sus necesidades y las de sus proyectos en cada momento.

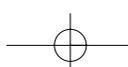
En este sentido, cabe aclarar que ésta no es una guía sobre "cómo hacer" la evaluación. En la actualidad existen muchos otros textos de ese tipo –algunos de los cuales están incluidos en la sección de recursos que figura al final de este documento–. Más bien, la guía está pensada como estímulo para grupos o individuos que están planteándose supervisar y evaluar su propia PI. En este sentido, esta guía es mucho más de evaluación interna, que es diferente de la evaluación impuesta desde fuera. No obstante, hay que reconocer que el ímpetu por establecer procedimientos de autoevaluación suele provenir con frecuencia de presiones externas.

Esta guía también es el resultado de reconocer que hay una valiosa experiencia y conocimiento experto entre los trabajadores y voluntarios de la PI que pueden ser aprovechados y desarrollados en un contexto de evaluación, así como en el trabajo cotidiano que las personas realizan (BJF, 2003a). Con apoyo y orientación, la supervisión y la evaluación pueden y deben llegar a ser un elemento integral del funcionamiento de un proyecto/organización. En 2001, Granville (2002) identificó unos 200 proyectos intergeneracionales por todo el Reino Unido. Desde entonces, se ha puesto en marcha, en la Fundación Beth Johnson, el Centro para la Práctica Intergeneracional (CPI) que, en el momento de escribir estas páginas, ya cuenta con información sobre unos 600 proyectos de PI en el Reino Unido.

¿PARA QUIÉN ES ESTA GUÍA?

La guía es relevante para aquellas entidades e individuos que organizan, financian y ofrecen un enfoque intergeneracional en su trabajo. Tales organizaciones e individuos pueden desear, o necesitar, identificar los resultados producidos por un proyecto intergeneracional concreto. Entre los interesados en la evaluación pueden estar:

- Los gestores del proyecto intergeneracional.
- El personal y quienes llevan a cabo el proyecto.
- Los niños y jóvenes.
- Las personas mayores de generaciones intermedias o más envejecidas.
- Los grupos de voluntarios.
- Los centros escolares.



- Las autoridades locales.
- Los financiadores de la PI.

¿A QUÉ CLASE DE PROYECTOS DE PI NOS REFERIMOS?

Definir la práctica intergeneracional es extraordinariamente difícil y no hay, hasta ahora, una única definición ampliamente aceptada. En el contexto de esta guía, cuando hablamos de enfoques y proyectos intergeneracionales incluimos el trabajo realizado por distintas organizaciones sobre algunas o todas las siguientes áreas y temas:

- Comunidades activas.
- Premios *Age Concern Millennium*.
- *Area-Based Initiatives* (nota de los traductores: iniciativas financiadas con fondos públicos que tratan de mejorar la calidad de vida y las oportunidades de personas que residen en áreas desaventajadas social o económicamente).
- Ciudadanía.
- Redes comunitarias / participación cívica.
- Resolución de conflictos.
- Regeneración ambiental.
- Aprendizaje intergeneracional.
- Entendimiento cultural intergeneracional.
- Identidad local / sentido de solidaridad.
- Iniciativas de mentorización.
- *Voluntarios Millennium*.
- Estrategias de renovación del vecindario.
- Exclusión e inclusión social.
- *Experience Corps* (nota de los traductores: programa de voluntariado en el que personas mayores actúan de tutores y mentores de niños y prestan apoyo a su educación escolar).
- Confianza, ayuda y apoyo mutuos.

Por ejemplo, en el primer congreso nacional del Centro británico para la Práctica Intergeneracional, celebrado en la Universidad de Keele (BJF, 2003a) los asistentes presentaron talleres y comunicaciones sobre el uso de la PI en temas como: miedo a la delincuencia, ciudadanía, mentorización, reminiscencia y educación, diseño, financiación y evaluación de proyectos, artes intergeneracionales, seguridad de niños y adultos, desarrollo de la cohesión comunitaria y aumento del capital social.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

Es importante aclarar desde el principio a qué nos referimos con la palabra evaluación y en qué se diferencia de investigación. Valerie Kuehne (2003, 1) considera que la **investigación** es "la búsqueda disciplinada de conocimiento" mientras que la **evaluación** "es el proceso que lleva a emitir juicios acerca de un programa basados en evidencias". Casualmente, la literatura existente sobre PI incluye ejemplos tanto de evaluaciones como de investigaciones.

Complicando el esquema aún más, Suchman (1967, 4) combina los dos términos y proporciona una definición de "investigación evaluativa" como la siguiente:

"Un método para determinar el grado en el que un programa planificado logra los objetivos buscados. Este método indaga los medios por los cuales se ha producido el cambio y los signos gracias a los que puede reconocerse el cambio."

Puesto que la evaluación es un asunto potencialmente extenso y complejo, existe el peligro de que pueda llegar a significar cualquier cosa dependiendo de cada persona. Por tanto, es importante aclarar las diferencias entre evaluación y otros términos relacionados tales como supervisión o monitorización.

En esencia, la supervisión trata de establecer un conjunto de procedimientos para recoger información sobre el funcionamiento cotidiano de una organización o de un proyecto. La evaluación, aunque obviamente está relacionada con la supervisión, consiste en valorar lo que ha ocurrido en términos de cosas como la calidad y cantidad de servicios ofrecidos.

También es importante resaltar que no hay una forma correcta de realizar la evaluación y que existen muchas maneras diferentes de evaluar. Wolf (1999), al escribir sobre cómo conseguir evidencias para evaluar los proyectos del *Arts Council*, identifica muchas de las formas y técnicas que se pueden usar, y entre las que se incluyen:

- Cuestionarios.
- Cuestionarios semiestructurados.
- Entrevistas uno a uno (directas).
- Entrevistas grupales.
- Grupos de discusión.
- Grabaciones de audio.
- Grabaciones de vídeo.
- Diarios, cajas-comentario, paredes de *graffiti* y cuadernos de bitácora.
- Dibujos, cartas y diagramas.
- Técnicas participativas.
- Conjuntos de datos estadísticos.
- Asistencia a reuniones, observación y fotografías.
- Presentaciones, narraciones.
- Supervisión interna.
- Revisión de documentación y datos secundarios.

Cada situación de evaluación también es única: es una mezcla de políticas, personas, historia, contexto, recursos, limitaciones, valores, necesidades, intereses y oportunidades. Pero recuerda que la evaluación no tiene que ser algo extraño y misterioso llevado a cabo por un tipo específico de ser humano llamado "investigador social" o "evaluador".

EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Algunas de las preocupaciones comunes, cuando uno se inicia en la evaluación de la PI son las siguientes:

- *La evaluación me inquieta.*
- *¿Será útil?*
- *¿Podemos permitirnos pagarla?*
- *¿Tenemos tiempo para hacerla?*

De igual modo, cuando la gente oye la palabra "evaluación", con frecuencia, le llegan a la mente numerosas ideas. Éstas son algunas de las ideas con las que la gente asocia la palabra evaluación:

- Es algo que amedrenta.
- Es algo relacionado con la política.
- Se trata de demostrar que el dinero gastado ha merecido la pena.
- Va de hechos y cifras y no de sentimientos y significados.

- Tiene que ver con portafolios y ordenadores.
- En toda evaluación debe haber motivos ocultos.

Aunque pueda parecer algo que asusta, de hecho el trabajo de evaluación es similar al de un proyecto dado, pues supone realizar todo un proceso que supone el establecimiento de criterios con respecto a los cuales poder valorar el éxito y la efectividad de un proyecto o de un grupo de voluntarios. En otras palabras, si estamos interesados en saber si lo que hacemos funciona, cómo funciona y si está consiguiendo lo que debía conseguir, la evaluación es el medio por el que podemos llegar a saberlo.

También debemos aprender lo que nuestros financiadores entienden por evaluación y, especialmente, los criterios de evaluación en los que necesitamos centrarnos con el fin de asegurar la financiación de nuestro trabajo intergeneracional (ver Hatton-Yeo, 2003). Por ejemplo, el *Children's Fund* y el *Community Fund* son muy explícitos en lo que se refiere a sus criterios de evaluación y usan un "lenguaje común" en cuanto a actividades, resultados, impacto, indicadores de éxito y objetivos (ver glosario de términos). Cualquier solicitud de financiación que quiera ser exitosa debe respetar esos criterios. Además, tiene que quedar claro que cualquier proyecto que se presente debe incluir la evaluación en el diseño desde el principio.

Por consiguiente, el proceso de evaluación debe ser sistemático. Además, tiene algunos componentes y fases identificables:

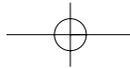
- Establecer los antecedentes y el contexto.
- Identificar los objetivos generales y específicos de la evaluación.
- Analizar lo que podemos hacer para conseguir esos objetivos.
- Establecer sistemas con el fin de recoger y analizar la información necesaria para valorar si esos objetivos se están consiguiendo.
- Explorar los "resultados"; por ejemplo, quién sirve a quién, qué sienten mayores y jóvenes sobre el proyecto, si han cambiado sus vidas y si funcionó.

Este proceso puede ser cíclico y continuo, lo que implicará una retroalimentación sobre lo que funciona y lo que no, con el fin de modificar o cambiar el proyecto mientras aún esté en marcha. De forma alternativa, la evaluación se puede realizar de forma retrospectiva, después de que el proyecto o programa haya finalizado, y puede servir para orientar proyectos futuros.

Es muy importante tener en cuenta que la evaluación no sustituye el hecho de tener que elegir y tomar decisiones. Las evidencias producidas por una buena evaluación pueden orientar esas elecciones y decisiones y dotar a quienes tienen que tomarlas de un entendimiento más detallado de lo que se ha hecho y de sus efectos.

PENSANDO LA EVALUACIÓN DE LA PI: COSAS A RECORDAR

- Normalmente, la evaluación revela con precisión lo complejo que es el funcionamiento o el desarrollo de un grupo o proyecto de PI.
Si empezamos con la idea de que la evaluación lo hará todo más simple, entonces nos sentiremos frustrados y decepcionados. La evaluación no nos proporcionará respuestas sencillas. A la inversa, la evaluación tampoco debería ser excesivamente técnica o complicada.
- La evaluación solamente es útil si se usa y se aplica.
Dejar los resultados de la evaluación arrinconados y cogiendo polvo sobre una estantería o en el archivador de alguien no ayudará al proyecto o al grupo de PI a aprender y a progresar.
- En evaluación, no existe el fracaso.
Es importante recordar que, con frecuencia, aprendemos tanto de algo que puede considerarse inútil (o un desastre) como de algo que constituye un éxito.
- Evaluación significa compromiso.



Para que la evaluación ayude al desarrollo de un grupo o proyecto tiene que haber compromiso a todos los niveles: compromiso personal de los participantes en cuanto a por qué realizar la evaluación; compromiso de los gestores y colegas sobre el tiempo que exige la evaluación; compromiso de los financiadores de la PI sobre lo valioso de evaluar, y compromiso de todos y cada uno de los implicados para aplicar las lecciones aprendidas de la evaluación.

- ¡Evaluación significa intentarlo!

La teoría y la práctica de la evaluación son importantes, pero la única forma de aprender realmente es haciéndola. Cuanto más incorporemos la supervisión y la evaluación a la práctica cotidiana, más fácil será. También se convertirá en algo menos amenazante para las personas y se verá, simplemente, como otra herramienta para mejorar la práctica intergeneracional y compartir nuestros resultados con otros profesionales de la PI.

¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN ES IMPORTANTE PARA LAS ORGANIZACIONES DE PI Y PARA EL PERSONAL DE LOS PROYECTOS DE PI?

¡La evaluación es importante por motivos positivos y no simplemente porque un financiador o un órgano directivo nos la pidan!

Lo que distingue la evaluación de otras formas de investigación es el propósito por el que ésta se hace. La evaluación persigue la acción, la implementación del cambio. Si sabemos algo sobre la evaluación y podemos demostrar que lo estamos usando de forma apropiada, esto nos puede ayudar a ir un paso por delante.

Existen todo tipo de razones por las que la evaluación es importante para las organizaciones y el personal de los proyectos. A continuación, damos diez poderosas razones por las que la evaluación es importante:

- Para explicar cómo se desarrolla nuestro trabajo y cómo cambian sus metas.

Gran parte de la PI es de un tipo que inevitablemente se desarrolla, cambia y se adapta conforme progresa. Esto puede significar que el resultado final –o lo que nosotros acabamos haciendo– es a veces bastante diferente de nuestras intenciones originales. Esto no significa que lo que hagamos sea menos válido o útil. Sin embargo, si evaluamos lo que hacemos, la evaluación nos ayudará a comprobar si estamos consiguiendo o no nuestros objetivos generales y específicos, o por qué hemos decidido continuar (o detener) un proyecto concreto o una parte específica de un proyecto. La evaluación nos ayuda a explicar y justificar las razones de lo que hacemos, con lo que satisfacemos tanto a nuestros financiadores como a nosotros mismos.

- Para ayudarnos a identificar lagunas sin cubrir.

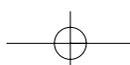
A veces se producen duplicaciones en el sector de la PI y la evaluación puede ayudarnos a mostrar que lo que hacemos es tanto apropiado como necesario. Puede ayudarnos a aclarar los diferentes roles y responsabilidades y puede facilitar comparaciones con otros proyectos de PI y otras organizaciones voluntarias. También puede indicar si nuestro trabajo o proyectos de PI podrían ser extendidos y replicados, de modo útil, en otros lugares (ver Ellis, 2003a).

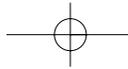
- Para nuestros clientes, consumidores o personas con intereses en el proyecto.

El sector de la PI debería estar interesado en la evaluación porque, en el fondo, estamos interesados en saber quién se beneficia del enfoque intergeneracional. Necesitamos preguntarnos si nuestra oferta cubre las necesidades y metas que los teóricos beneficiarios valoran realmente o las que nosotros pensamos que valoran. También necesitamos demostrar que nuestro trabajo tiene un impacto, que le da valor al dinero invertido, y que es relevante en términos de los problemas más amplios a los que se enfrenta una sociedad envejecida en el siglo XXI.

- Para nuestros voluntarios.

Voluntarios de todas las edades, con toda la razón, dicen que necesitan estar convencidos de que, por un lado, los organizadores de la PI saben lo que están haciendo y, por otro, que hay algo que ellos, los voluntarios, pue-





den hacer. La evaluación puede ayudarnos a aclarar estas cuestiones, motivando y demostrando a los voluntarios de la PI que ellos han hecho posible el cambio y que están "marcando la diferencia".

- Para responder de lo que hacemos.

Una gran parte de la beneficencia pública y, a veces, de la inversión financiera va al sector del voluntariado, y la responsabilidad al respecto requiere algo más que conjeturas desinformadas o que un puñado de testimonios de los usuarios. Al ayudarnos a producir, con regularidad, informes y datos de calidad la evaluación nos permitirá ver lo efectivos y eficientes que somos. De hecho, hoy en día es un requisito de la mayoría de financiadores producir informes de supervisión y evaluación para responder de lo que hacemos y demostrar de qué ha valido el dinero invertido.

- Como signo de nuestra profesionalidad.

La evaluación puede demostrar que valoramos el conjunto de recursos que se nos dan, sean estos dinero, personal, voluntarios, trabajadores contratados, locales, etc. Es vital mostrar que estamos utilizando esos recursos de forma efectiva y que hemos conseguido lo que queríamos conseguir (ver también Hatton-Yeo, 2003).

- Como signo de compromiso.

Nos implicamos en la PI voluntariamente, no porque sea un deber estatutario o por dinero sino porque creemos que es el tipo correcto de trabajo en el que implicarnos. Por tanto, tenemos que demostrar que estamos comprometidos con el logro de nuestros objetivos generales y específicos.

- Para ilustrar el bien que decimos que hacemos.

Con demasiada frecuencia decimos que no se nos aprecia, que nuestra presencia se da por sentada y que nadie se da cuenta de lo que hacemos. Pero, ¿acaso nos hemos molestado en decírselo a alguien o somos incapaces de hacerlo porque no hemos cotejado o evaluado la información que necesitamos para ello? La evaluación puede ayudarnos a hacer llegar nuestro "mensaje" a distintas audiencias, ya sean clientes, financiadores, personal, voluntarios o juntas directivas.

- Para ayudarnos a asegurar la financiación.

Los requisitos de los financiadores son ahora mucho más estrictos y si usamos la evaluación por alguna o por todas las razones antes mencionadas, a menudo ésta ayudará en la tarea de obtener fondos para otros proyectos. La evaluación demuestra a los financiadores que somos serios, que estamos comprometidos con el proyecto y que usaremos los recursos de la mejor forma posible. Tenemos que reconocer que los proyectos de PI están hoy en día mucho más orientados a unos objetivos que en los años 90. Sin embargo, una de las grandes cuestiones para nosotros no es sólo marcar casillas y conseguir grandes cantidades de estadísticas sino saber cómo acumulamos evidencias cualitativas sobre los beneficios para usuarios y participantes. También hay que aprender todo un nuevo lenguaje sobre la "implicación del usuario" (ver glosario) y sobre cómo los usuarios pueden estar involucrados en la configuración de los proyectos (NCVO, 2003).

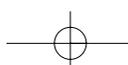
- Para influir sobre y responder ante las políticas y la práctica.

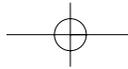
Nuestros grupos y organizaciones de PI trabajan en un contexto mucho más amplio que el de un proyecto. Los cambios relacionados con la política, la financiación y la legislación nos afectan a todos, y la evaluación puede ayudarnos a responder, adecuada y efectivamente, a esos cambios (ver, por ejemplo, BJJ, 2003).

Por último, ten en mente que la evaluación no es una tarea libre de valores: es inherentemente política, y puede poner de relieve tanto conflictos y dificultades como éxitos y consensos.

¿QUÉ ESTAMOS EVALUANDO?

Esta pregunta puede parecer simple pero es importante aclarar desde un principio qué es exactamente aquello en lo que nos interesa centrarnos en la evaluación. La evaluación solamente puede darnos una visión fragmentada: es improbable que tengamos el tiempo, los recursos o la energía para abarcarlo todo. Además, trabajamos con personas. Inevitablemente, esto significa que siempre habrá un grado de imprevisibilidad en la forma en que un proyec-





to se diseña, se implementa y se concluye. Por tanto, resulta crucial aclarar desde el principio cuál es el centro de atención de la evaluación.

Algunas de las cosas que podríamos estar interesados en evaluar son:

- La necesidad de un tipo concreto de enfoque o filosofía intergeneracional para el proyecto o trabajo. ¿Cómo un enfoque intergeneracional difiere, por ejemplo, de otras formas de voluntariado?
- El proyecto en sí mismo, en su totalidad o en parte. En este punto es crucial identificar claramente los objetivos generales y específicos de la evaluación. Intenta ser humilde en cuanto a tus objetivos: no pienses que la evaluación es cuestión de utilizar lo más moderno y avanzado. Por encima de todo, la evaluación debe ser controlable. Por tanto, los resultados y objetivos generales que te propongas deben ser mensurables y realistas. Establece unos objetivos generales claros, con un lenguaje claro y significativo (Hatton-Yeo, 2003, 7).
- El impacto y la actuación de todo o parte del personal implicado en políticas o procedimientos concretos de la PI. Hay que saber destacar las lecciones aprendidas y cómo tales lecciones pueden incidir en la PI futura.
- El coste-efectividad del trabajo, incluidas la gestión y estructura de la organización o proyecto -de nuevo, en su totalidad o en parte-.
- Qué voluntarios dejan de implicarse y qué piensan los participantes sobre ciertos proyectos de PI.

Recuerda que hay una diversidad de puntos de vista a tener en cuenta cuando se diseña una evaluación. Toda persona asociada a la PI, ya sea como voluntario, diseñando el proyecto o gestionándolo dentro de la organización, tendrá una percepción diferente sobre la PI. Además, éstos no tienen necesariamente una visión compartida de lo que es la PI o de lo que la PI trata de conseguir. Por tanto, debemos pensar con claridad, antes de empezar, qué tipo de evidencias vamos a reunir para demostrar el impacto del proyecto e incluir esto en nuestro plan del proyecto (Hatton-Yeo, 2003, 7).

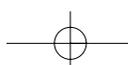
Recuerda también preparar algunos controles (supervisión) para el plan de actividades del proyecto. Asegúrate de que mides el progreso de tu proyecto en relación con dichos controles y reflexiona acerca de si el proyecto está cumpliendo con esos controles y por tanto se mantiene en el camino adecuado. Por ejemplo, el *Children's Fund* requiere, trimestralmente, informes de los resultados específicos que se están consiguiendo para los niños. Esto puede servirte de dos maneras: los informes trimestrales te proporcionan los controles de supervisión que necesitas y los criterios para presentar resultados pueden decirte cuál debe ser el núcleo de la evaluación.

¿QUIÉN QUIERE LA EVALUACIÓN? ¡TODOS!

Hasta cierto punto tenemos que reconocer que la cuestión de quién quiere la evaluación puede condicionar lo que hacemos y cómo lo hacemos. Sobre todo, es así si la evaluación nos es impuesta desde fuera en vez de ser algo que nosotros mismos valoramos como una parte integral de nuestro trabajo y funcionamiento. Sin embargo, la evaluación es una herramienta esencial para las organizaciones de PI: nos ayuda a mostrar lo que funciona y lo que no. También nos ayuda a "exhibir" nuestro trabajo y contar a otros por qué la perspectiva de la PI es importante. Además, nos ayudará a mejorar nuestro uso y nuestra comprensión de los programas intergeneracionales en el futuro.

Algunos o todos quienes mencionamos a continuación podrían querer que se hiciera una evaluación:

- Financiadores: autoridades locales, Gobierno central, compañías y fundaciones.
- Jefes: directores de grupo, grupos de gestión, administradores, etc.
- El personal.
- Los voluntarios.
- Los clientes/consumidores.
- El público.
- Los políticos.
- Investigadores externos y académicos.



¿QUIÉN HACE LA EVALUACIÓN?

Es importante preguntarnos, desde el principio, si la evaluación concreta que queremos hacer estaría mejor hecha por alguien de dentro de la organización, por una persona externa, o por una combinación de ambas.

Por ejemplo, si la financiación va a proceder de una fuente externa entonces tenemos que responder a esta pregunta al principio e incluir la evaluación en cualquier propuesta que hagamos. Tampoco tiene por qué ser cuestión de optar obligatoriamente entre una y otra porque las evaluaciones internas y externas pueden ajustarse y dirigirse a diferentes cuestiones y problemas.

Hay ventajas e inconvenientes tanto en la evaluación hecha desde dentro como en la realizada por un evaluador externo. Por ejemplo, un evaluador interno puede conocer muy bien los problemas y la organización y ser una figura familiar para los clientes, los voluntarios y el personal. Sin embargo, resulta a veces difícil para alguien interno distinguir el bosque de los árboles. Por lo general, es más fácil para un evaluador externo distanciarse y ofrecer una visión más independiente acerca de lo que está ocurriendo. También es menos probable que un evaluador externo tenga un interés personal que pueda influir en lo que hace. Por otro lado, la evaluación interna se puede usar para cosas como el desarrollo del personal: desarrollar las habilidades del personal de un proyecto para reflexionar sobre su labor e impulsar la práctica intergeneracional basada en evidencias. De igual forma, la evaluación interna puede ayudar a desarrollar y promover una comprensión más profunda de la capacidad de la organización.

La toma de decisiones sobre quién hace la evaluación supone que tenemos que ser muy claros de nuevo sobre el propósito por el que se hace la evaluación. La honestidad acerca de lo que queremos evaluar y por qué queremos evaluarlo es crucial. ¿Estamos realmente tratando de evaluar o lo que queremos hacer es un ejercicio de relaciones públicas?

ALGUNAS CONSIDERACIONES ÉTICAS

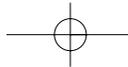
Una buena evaluación necesita atenerse a ciertas consideraciones éticas y códigos de conducta. Antes de embarcarnos en la evaluación propiamente dicha es importante para nosotros mismos plantearnos las siguientes preguntas y responderlas de modo honesto (ver BERA, 1992):

- ¿Para quién estamos haciendo la evaluación?
- ¿Tienen (los destinatarios de la evaluación) ideas preconcebidas sobre lo que estamos haciendo?
- ¿Qué haremos si nuestros resultados no se ajustan a dichas preconcepciones?
- ¿De quién/es son los resultados de la evaluación?
- ¿Qué haremos si identificamos una "mala práctica", algo mal hecho?
- ¿De qué lado están nuestras lealtades -del de nuestros colegas/grupo profesional, del de la organización para la que trabajamos, del de los usuarios, del de los voluntarios, etc.?
- ¿Hemos acordado con los participantes, por escrito, los objetivos generales, el alcance, el calendario, la implicación del personal, el formato probable de los resultados y la difusión de las conclusiones de la evaluación?
- ¿Contamos con el consentimiento informado de todos los "sujetos a investigar" y hemos conseguido formas de preservar la confidencialidad y el anonimato en caso de ser necesario?
- ¿De qué maneras vamos a retroalimentar los resultados?

CONCLUSIONES. A MODO DE RESUMEN

En resumen, la evaluación de la PI debería pasar por una serie de etapas claramente definidas (Woolf, 1999). Son las siguientes:

Primera. La etapa de planificación: Identificar quién tendrá la responsabilidad general del proyecto de evaluación; identificar con claridad los objetivos generales y específicos de la investigación, acordar qué procedimientos de supervisión y evaluación se utilizarán y mirar cuánto costará. También es importante acordar, al principio, el estilo del informe final y de quién serán los derechos intelectuales sobre los resultados.



Segunda. Recabar evidencias: Incluye la identificación de la secuencia temporal, de los métodos a utilizar, de la manejabilidad de los datos recogidos y de un acuerdo sobre cómo utilizar esos datos.

Tercera. Reunir e interpretar: ¿Se han interpretado correctamente las evidencias? ¿Hay algunos resultados inesperados? ¿Somos capaces de relacionar los resultados con los objetivos generales y específicos de la evaluación? ¿Cómo tienen que presentarse los datos? Identificar una estructura clara para la interpretación de los datos resulta fundamental.

Cuarta. Informar sobre los resultados: El estilo de redacción y la estructura del informe tienen que estar en relación con los objetivos generales y específicos de la evaluación. Necesitamos tener en cuenta las estrategias de difusión de los resultados en virtud de quiénes necesitan más implicarse en el proyecto y con quiénes compartir los resultados.

Finalmente. Reflexionar y avanzar: Esto también necesita ser tenido en cuenta en el marco de la supervisión y la evaluación porque la evaluación puede cambiar su sentido en cualquier momento. Además de la reflexión sumativa que tiene lugar al finalizar el proyecto o programa de PI, se pueden identificar oportunidades para la reflexión formativa. Es importante señalar los resultados clave y una agenda para el cambio futuro basada en las evidencias conseguidas.

Así que, ¡manos a la obra!

REFERENCIAS

- BJF (2003a). *"Neighbourhoods for All Ages in the UK"*. Intergenerational Conference Report. CIP/June. www.centreforip.org.uk
- (2003b). *Towards an Intergenerational Strategy for Wales*. Conference Report. University of Glamorgan, S Wales and The Beth Johnson Foundation, Stoke-on-Trent.
- BERA (1992). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Edinburgh: British Educational Research Association and the Scottish Council for Research in Education.
- BERNARD, M. (1990). *Evaluating Voluntary Action*. Keele University: Evaluation Research Unit.
- CIP (2003b) *Intergenerational Directory: a directory of people interested in intergenerational approaches*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- ELLIS, S. W. (2003a). *Changing the Lives of Children and Older People: Intergenerational Mentoring in Secondary Schools*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- ELLIS, S. W. (2003b). *"Evaluating Intergenerational Practice" - Workshop*. "Neighbourhoods for All Ages: Intergenerational Work in the UK". First Annual Conference, 23-34 June, Keele University.
- GRANVILLE, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: Centre for Intergenerational Practice, Lloyds TSB Foundation and The Beth Johnson Foundation.
- HATTON-YEO, A. (2003). *Preparing Successful Project Bids*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- KUEHNE, V. (2003). "Intergenerational Program Research and Evaluation: What's Hot, What's Not, What's Next?" Neighbourhoods for All Ages: Intergenerational Work in the UK, First Annual Conference, 23-24 June, Keele University.
- NCVO (2003). *Measuring Impact: case-studies of impact assessment in small and medium-sized voluntary organisations*. Plymouth: The UK Voluntary Sector Research Group.
- SUCHMAN, E. A. (1967). *Evaluative Research*. New York: Russell Sage Foundation.
- WOOLF, F. (1999). *Partners for Learning: a guide to evaluating arts education projects*. London: Regional Arts Board and the Arts Council for England.

ANEXO 1. CÓMO COMENZAR (BASADO EN WOLF, 1999)

Fase 1. Planificación

Preguntas:

- ¿Por qué hacemos este proyecto de PI?
- ¿Qué cosas específicas queremos conseguir?
- ¿Cómo mediremos el éxito? Clarifica los puntos de partida de tu evaluación de la PI.

Céntrate en:

- Identificar un grupo con el que planear y gestionar la evaluación.
- Identificar los roles y responsabilidades dentro del equipo.
- Costes y presupuesto.
- Identificar las formas de medir el éxito de los objetivos generales y específicos, y de los resultados.

Fase 2: Recabar evidencias

Preguntas:

- ¿Qué evidencias necesitaremos?
- ¿Qué métodos podemos usar?
- ¿Cuáles son nuestras formas para medir unos buenos resultados?

Céntrate en:

- Considerar cualquier tema ético que surja.
- Pensar cómo la búsqueda de evidencias nos ayudará a conseguir nuestros criterios de éxito.
- Qué tipo de evidencias se deben conseguir.
- Cuándo se deben buscar las evidencias.
- Qué métodos usar: cualitativos, cuantitativos, fuentes primarias o secundarias.
- ¿Utilizaremos cámaras, vídeos, grabadoras de audio, cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, etc.?
- Desarrollar un plan de evaluación: identificar los métodos, el calendario y el tamaño de la muestra.
- Asegurarse de que la evaluación del proyecto es factible y que cada una de las personas involucradas tiene roles y responsabilidades claros.

Fase 3. Análisis e interpretación

Preguntas:

- ¿En qué momento del proceso analizaremos e interpretaremos las evidencias conseguidas?
- ¿Cómo interpretamos las evidencias?
- ¿Cómo identificaremos los temas y cuestiones surgidos de los datos?

Céntrate en:

- Los objetivos generales y específicos de la investigación. Úsalos para estructurar el análisis.
- Desarrollar estadísticas descriptivas sencillas a partir de los datos cuantitativos. Por ejemplo, usa una hoja de cálculo para dibujar gráficas.
- Desarrollar temas a partir de los datos cualitativos. Por ejemplo, si has usado entrevistas grabadas, transcríbelas.
- Céntrate tanto en los resultados positivos como en los negativos. No olvides reconocer los resultados inesperados.
- Sé atrevido: es correcto combinar lo cuantitativo y lo cualitativo. Esto se conoce como "método mixto" y ayuda a triangular opiniones y datos.

Fase 4. Informar, reflexionar y planificar el seguimiento

Preguntas:

- ¿Cómo redactaremos el informe? Consulta con tus socios y financiadores.
- ¿Se necesita una reunión de equipo para decidir quién hace qué?
- ¿Cuánto tiempo llevará esta fase?
- ¿Qué estructura deberíamos usar para escribir el informe?
- ¿A quiénes informamos?

Céntrate en:

- En principio, quizás quieras presentar un informe preliminar utilizando el análisis de tipo DAFO que incluye debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de tu proyecto de PI. Este análisis será la base para la redacción del informe, que debería incluir:
 - El contexto del estudio.
 - Objetivos generales y específicos.
 - Criterios para el éxito.
 - Directrices éticas.
 - Cómo se llevo a cabo el estudio.
 - Qué descubrimos.
 - Conclusiones.
 - Lecciones aprendidas.
 - Planificación del seguimiento, reflexión y diseminación.
 - Bibliografía.

ANEXO 2. GLOSARIO: DIMENSIONES, IDEAS Y TÉRMINOS DE EVALUACIÓN INTERGENERACIONALES

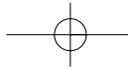
Actividades	Lo que hace una organización con sus inputs para realizar su misión.
Capital social	Elementos de organizaciones sociales tales como sus redes, normas y confianza, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo (Putman, 1993). Este concepto está en relación con un creciente volumen de literatura acerca del impacto del sector voluntario en las comunidades y en las personas del entorno local.
Datos cualitativos	Métodos para recabar información que nos ayude a descubrir los sentimientos, la comprensión y la percepción que las personas tienen acerca de diversas experiencias y hechos. En lo que se refiere a la PI estos métodos suelen utilizarse para estudiar temas como el aislamiento social, el bienestar físico y psicológico, el <i>empoderamiento (empowerment)</i> , el deseo de aprender de alumnos nuevos, etc. (ver Ellis, 2003a).
Datos cuantitativos	Métodos para recabar información que nos permita medir, contar, resumir y agregar datos, a menudo por medio del análisis estadístico. En términos de la PI estos métodos pueden suponer el empleo de "herramientas" ya usadas y validadas o de escalas como la Short-Form 12 y la CASP-19 que ayudan a medir el bienestar de las personas y su salud física y psicológica (ver Ellis, 2003a).
Efectividad	Medida del grado en que se logran los objetivos generales y específicos; es una evaluación de la calidad.
Eficiencia	Medida de los recursos empleados en lograr los objetivos generales y específicos; la eficiencia se fija en la conversión de <i>inputs</i> en <i>outputs</i> . Normalmente presta atención a las cantidades.
Evaluación formativa	Un enfoque y proceso cíclico que contribuye a aprender sobre desarrollar y revisar el proyecto. Las actividades de evaluación se establecen al inicio del proyecto y se planean para ser llevadas a cabo a lo largo del mismo. Este tipo de evaluación también se denomina investigación-acción.
Evaluación sumativa	Evaluación que tiene lugar en la fase final o después de que un proyecto ha finalizado.
Garantía de calidad	Medidas para determinar si los objetivos de calidad preestablecidos se han logrado.
Impacto	Se refiere a los cambios resultantes de una actividad. Incluye efectos intencionados y no intencionados, negativos y positivos, y a largo, corto o medio plazo. La actividad intergeneracional puede impactar de alguna de las siguientes formas: aumento de la conciencia del público sobre el papel de las personas mayores, inclusión social de mayores y jóvenes, desarrollo comunitario, mejora de la salud y el bienestar, participación en la toma de decisiones a nivel local, mejora de la vida cultural y de la educación (NCVO 2003, 24).
Indicadores del funcionamiento	Herramientas o criterios que te ayudan a valorar si los objetivos han sido alcanzados.
Inputs	Todos los recursos (tanto materiales como humanos) necesarios para desarrollar el proyecto de acuerdo con sus objetivos generales y específicos.
Logros	Aquello que se consigue (con el proyecto/organización) y que se puede medir, habitualmente, dentro de un periodo de tiempo dado.
Medición del funcionamiento	Tiende a centrarse en la eficiencia de la organización o en la efectividad con la que los recursos se han transformado en resultados significativos (NCVO, 2003, 14).
Medidas del funcionamiento	Maneras de cuantificar cómo el proyecto/organización ha funcionado o ha alcanzado sus metas.
Objetivos generales	Amplia declaración de intenciones sobre el propósito o función del proyecto/organización, es decir, sobre las directrices generales.
Objetivos específicos	El conjunto de enunciados que establecen los medios mediante los que se conseguirán los fines perseguidos; estos objetivos deberían estar basados en las necesidades que creas que existen y deberían incluir <i>outputs</i> específicos e indicaciones sobre el tiempo en que tardarán en conseguirse.
Outputs	Qué servicios proporciona a la gente o genera el proyecto (por ejemplo, la formación de voluntarios); los <i>outputs</i> deben ser fáciles de medir y cuantificar.
Práctica intergeneracional (PI)	La práctica intergeneracional es inclusiva y pretende basarse en los valiosos recursos que las diferentes generaciones tienen y que pueden ofrecerse entre sí y ofrecer a sus comunidades. Este enfoque constituye una forma efectiva de abordar algunas prioridades claves del Gobierno tales como la construcción de comunidades activas, la promoción de la ciudadanía y la inclusión social, la regeneración de vecindarios y la atención a la desigualdad entre (inter) y a través de (multi) las generaciones (BJF, 2003a).

Resultados	Se trata de observar lo que ha ocurrido en cuanto al valor del impacto que ha tenido el proyecto en el bienestar de aquellos a quienes estaba dirigido (por ejemplo, lo útil que es la formación proporcionada a los voluntarios). Son difíciles de valorar y están conectados con debates sobre la calidad de vida. Algunos resultados de la actividad intergeneracional pueden ser: mejorar la calidad de vida, la confianza, las habilidades y la autoestima de mayores y jóvenes; el desarrollo comunitario, la inclusión social y la seguridad; el <i>empoderamiento (empowerment)</i> ; el acceso al aprendizaje y a actividades culturales; el apoyo individual y grupal; las mejoras de la salud física y mental; la participación en y la mejora de las organizaciones gracias a la actividad intergeneracional; el desarrollo de la conciencia pública en torno a un asunto (BJF, 2003a; NCVO, 2003, 24).
Supervisión	La recopilación y archivo de la información relevante para el funcionamiento de la organización o del proyecto día a día; proporciona una retroalimentación periódica pero la supervisión no puede evaluar la calidad del trabajo o la satisfacción del usuario.
Valoración del impacto	Hay que reconocer que las organizaciones de voluntariado están cada vez más involucradas en intrincadas redes de organizaciones que colaboran unas con otras. La valoración del impacto en una estructura tan compleja como ésta requiere enfoques flexibles, holísticos y realizados desde múltiples perspectivas. La valoración se basa en un "enfoque sistémico" en el que, si las variables interconectadas cambian, todas las demás variables también lo hacen junto con el sistema, como si fueran un todo. El mundo concreto y próximo es dividido en varias partes. El análisis de la valoración se centra en la manera en que estas partes interactúan entre sí (Hatton-Yeo, 2003; NCVO, 2003, 16).

ANEXO 3. LECTURAS, RECURSOS, CENTROS Y PÁGINAS WEB PARA SABER MÁS

(Por favor, tenga en cuenta que una lista más extensa que ésta, relacionada con esta guía, pero producida antes de la década de 1990, ha sido publicada en el portal de Internet del CIP: www.centreforip.org.uk)

- ADAMS, J. (2001). *NGOs and Impact Assessment*. NGO Policy Briefing Paper No. 3 (March) INTERAC. <http://www.intrac.org>
- Ageing and Society*. Cambridge University Press. Cambridge Journals online: <http://www.journals.Cambridge.org>
- BERNARD, M. (2000). *Promoting Health in Old Age: Critical Issues in Self-Health Care*. Buckingham: Open University Press (ver capítulo 6).
- Community Evaluation Northern Ireland (1995). *CENI Evaluation Centre*. <http://www.ceni.org>
- ESRC (2003). *Research Findings 1-16: from the Growing Older Programme*. Swindon: Economic and Social Research Council. <http://www.ac.uk/uni/projects/go/index/htm>
- FIELD, J. (2003). *Evaluating Community Projects*. Lifelines in Adult Learning. London: NIACE and the DfEE. www.niace.org.uk
- FREEDMAN, M. (1993). *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth and the New Voluntarism*. Cambridge University Press: Cambridge, MA.
- HATTON-YEO, A., y OHSAKO, T. (2000). *Intergenerational Programmes: public policy and research implications - an international perspective*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation and UNESCO.
- KENDALL, J., y KNAPP, M. (1999). *Measuring the Performance of Voluntary Organisation Activities*. Belfast: Belfast Voluntary Activity Unit.
- KUEHNE, V. (2003a). The State of our Art: Intergenerational Program Research and Evaluation: Part One. *Journal of Intergenerational Relationships: programs, policy and research*, 1 (1): 145-165.
- KUEHNE, V. (2003b). The State of our Art: Intergenerational Program Research and Evaluation: Part Two. *Journal of Intergenerational Relationships: programs, policy and research*, 2 (1): 79-94.
- LLOYDS TSB Foundation for England and Wales (2001). *First Steps in Impact Assessment*. London: Lloyds TSB Foundation.
- RAE, L. (1997). *Evaluation Approaches for Training and Development - a complete resource kit*. London: Kogan Page.
- THE BETH JOHNSON FOUNDATION. Email: generations@bjf.org.uk. Página web: www.centreforip.org.uk
- UNIVERSITY OF PLYMOUTH (2003). *Evaluation Resource Pack*. Available from jane@educationanddevelopment.co.uk
- WAINWRIGHT, S. (2002). *Measuring Impact - A Guide to Resources*. London: NCVO.



COLECCIÓN DOCUMENTOS

Serie de Documentos Técnicos

- 21001. La accesibilidad del transporte en autobús: diagnóstico y soluciones.
- 21002. La accesibilidad del transporte en autobús: diagnóstico y soluciones. CDROM
- 21003. La evaluación de los programas intergeneracionales.
- 21004. La evaluación de los programas intergeneracionales. CDROM

