

DISEÑO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA MAYORES

M. Teresa Anguera

Universitat de Barcelona

Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2013

RESUMEN

En este artículo, de orientación esencialmente metodológica, se presentan las bases necesarias para abordar de forma adecuada el diseño de un programa educativo para personas mayores. Se presenta el marco conceptual que le aporta una orientación conceptual y viabilidad, y se proponen las ideas básicas para la elaboración de un programa de intervención en personas mayores. Se hace especial hincapié en los requisitos a tener en cuenta, en la propia construcción del programa, en su presentación formal y la necesaria temporalización.

Palabras clave: programa de intervención, detección de necesidades, usuarios, temporalización, personas mayores.

ABSTRACT

This paper is a proposal about the planning of educative programs for elderly people from a methodological perspective. This begins with a reference to framework, which guarantees the conceptual orientation and viability, and we propose some basic ideas to build an intervention program for elderly people. Moreover, there are specific issues that are relevant, as the requirements, the features of the program, its formal presentation, and its timing.

Keywords: intervention program needs detection, users, timing, elderly people.

1. ¿QUÉ ES UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA MAYORES?

Son numerosos los estudios especializados en Gerontología en los últimos años que afirman que la vejez y senectud deben contemplarse como un proceso gradual, que transcurre a lo largo de un tiempo muy dilatado, y en el cual intervienen variables y factores de todo tipo que irán modelando o configurando la especial forma como cada ser humano accede a la vejez (García Arroyo, 1995).

La consideración de que la vejez y senectud son un proceso diferencial implica que el estudio de este tramo de la vida debe ser preciso tanto en sus diferencias intraindividuales como interindividuales, en las cuales los factores sociales de tipo microsocioal y macrosocioal adquieren una relevancia primordial. Ya Baltes (1973) desarrolló el concepto de “gerontología de la intervención”, con el fin de justificar que la moderna psicología del desarrollo no debe limitarse a describir y explicar cambios en el comportamiento humano debido al proceso de envejecimiento, sino que es preciso intervenir. Y esta intervención es la que da lugar a los programas a los cuales nos referimos, mostrando un mayor énfasis por los de carácter educativo.

Pero, por otra parte, surge la pregunta, de compleja respuesta, acerca de qué es un programa educativo, o en qué se substancia la educación en personas mayores para dar lugar a una serie de acciones concatenadas (...) que persiguen un determinado objetivo de carácter educativo.

Al referirnos a *programa educativo* significamos un vínculo flexible entre acciones dirigidas a los mayores, que no sólo implica adiestramiento para la adquisición de habilidades o competencias orientadas a niveles más o menos elevados de operatividad, sino como un proceso complejo y holístico que afecta contextualmente al *saber, saber hacer y saber ser* en tercera edad (Ballesteros Jiménez, 2004). El abanico de posibilidades educativas es muy amplio, y podemos encontrar desde las ofertas educativas más regladas, como la universidad de los mayores, a cursos de alfabetización, talleres de manualidades, programas de vacaciones, o incluso de termalismo (Sancho y Rodríguez, 1999; López Honrubia, 2004).

La intervención en mayores implica conocer detalladamente el ámbito de la realidad a la cual se dirige, así como matizar la finalidad específica a la cual se encamina el programa. Y, en cualquier caso, dicha intervención se hallará supeditada a un determinado marco teórico (Rubio, 1996).

Reese & Overton (1980) señalaban dos modelos para ubicar la acción interventiva en el desarrollo humano: el modelo del déficit, que presenta al individuo –la persona mayor, en nuestro caso– como carente de algo, y el modelo de las diferencias, que muestra una falta de socialización del usuario del programa desde la perspectiva de un determinado contexto, aunque esté satisfactoriamente cubierto desde otros. Ambos modelos se dirigen a la adquisición de carencias o al fortalecimiento de aspectos débiles con algún propósito determinado (Vega, 1990).

En el ámbito de intervención cognitiva, los enfoques conceptuales se pueden agrupar en grandes grupos (Sáez y Vega, 1989): Modelado, de instrucción directa, de *feedback*, de práctica de problemas similares, de rapidez en el cambio de respuesta. Todos ellos pueden actuar como marco de referencia para el diseño de un programa en mayores.

2. ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

La elaboración de un programa de intervención educativa para mayores ha de ajustarse al perfil propio de la elaboración de todo programa, y adecuarse a las peculiaridades sustantivas que van a caracterizarlo.

Todo programa implica efectuar una transición lógica de las ideas a las acciones, pero habrá que tener en cuenta que las realidades de los mayores –como cualquier otra– son complejas, ambiguas, contradictorias e inciertas, como lo son los comportamientos humanos (Vilar y Riberas, 2002). De aquí que los diseños de programas de intervención educativa para mayores también sean en muchas ocasiones incompletos, sesgados, o no satisfactorios. Ander-Egg (1991, p. 18) afirma muy acertadamente que “el plan reduce el azar, pero no lo elimina”, dada la importante diferencia existente entre la lógica de la planificación, o planificación académica, de la lógica de la implementación, o aplicación del programa, que se halla sometida a multiplicidad de factores e influencias que son el producto de una realidad compleja y no siempre previsible.

El diseño de un programa educativo para mayores tendría que hallarse anclado en un marco conceptual que aporte referentes y consistencia al plan de acción (García Mínguez, 2004). No obstante, las situaciones educativas son frecuentemente no formales, con las ventajas e inconvenientes que ello significa. La ventaja fundamental es la ausencia de marcos normativos rígidos (Vilar y Riberas, 2002) en cuanto al contenido de las intervenciones, pero esta ventaja se transforma, paradójicamente, en su principal inconveniente, ya que la ausencia de referentes claros respecto al contenido del programa nos lleva a menudo a la aceptación de cualquier intervención, amparada bajo una pretendida creatividad, y, en el peor de los casos, a una justificación de los posibles fracasos de los usuarios con el argumento de que la complejidad de los marcos en los que se interviene o las características de los usuarios impiden alcanzar el éxito.

Esta realidad nos debe hacer reflexionar acerca de la gran responsabilidad de quienes se dedican a la difícil tarea de diseñar programas educativos para personas mayores. En primer lugar deben de comprender la complejidad de la carencia o del problema, que constituye la razón de ser del programa; en segundo lugar, deben plantearlo descompuesto adecuadamente en cuantas acciones sean necesarias, estructuradas lógicamente y concatenadas entre sí, dando lugar a relaciones sincrónicas y diacrónicas entre ellas; y, en tercer lugar, lo organizaremos formalmente en lo que se denomina

libreto del programa, con el fin de facilitar su difusión y la comparabilidad con otros programas.

2.1. Requisitos

La elaboración de programas educativos requiere, previamente, una detección de necesidades o carencias, así como una delimitación del propio programa.

2.1.1. Detección de necesidades

Previamente al diseño de un programa se requiere una detección de necesidades, que es la que le confiere sentido y justifica el despliegue de recursos y actividades. Desde la perspectiva educativa, mucho se ha escrito para contribuir a la conceptualización de las necesidades de los mayores, que son los usuarios del programa. Desde el abordaje metodológico que planteamos, no nos interesa aquí discutir sobre la conceptualización de necesidad, pero sí insistir en lo imprescindible que resulta operativizarla, tanto si nos basamos en la fijación de estándares en colectivos de individuos (por ejemplo, de un conjunto de mayores que asisten a actividades de un centro de esparcimiento consistentes en un aula de Internet), como en una consideración particularista de un único usuario (por ejemplo, un programa de autoaprendizaje de un idioma).

Existe consenso en caracterizar los diversos tipos de necesidades (Bradshaw, 1983; Fernández-Ballesteros, 1995; Kettner, Moroney & Martin, 1990) en normativa, experimentada, expresada y comparativa, y todos ellos, con sus matices diferenciales, están en el ámbito de los programas educativos para personas mayores.

La evaluación de necesidades consta, a su vez, de diversas etapas (Gupta, 1999), que consisten en:

- a) Obtención de información mediante diversas técnicas (encuesta, entrevista profundidad, etc.).
- b) Integración (estadística, lógica, teórica, etc.) de la información recogida.
- c) Valoración de los datos integrados.
- d) Comunicación “de devolución” que permitirá la priorización de las distintas necesidades.

2.1.2. Delimitación del programa

La delimitación del programa deberá efectuarse atendiendo a tres grandes niveles: Conceptual, contextual y metodológico.

2.1.2.1. Nivel conceptual

Desde el plano conceptual, tendríamos que adentrarnos en la pregunta acerca de por qué tienen sentido y son necesarios los programas educativos para personas mayores. Resulta trivial afirmar que la educación es un bien, y que cuánta más educación se tenga mejor para el individuo y para la sociedad. Se podría plantear aquí una discusión de hondo calado ético acerca de la educación de los mayores (Lemieux, 1997) y los recursos necesarios para ello, pero rebasa los límites de este trabajo.

Las necesidades educativas de las personas mayores constituyen un grupo distinto de los demás. Lumsden (1985) las categoriza en cinco grupos: *a*) Necesidad de funcionamiento en sociedad (necesidades de una educación de base, como leer o escribir, de adquirir una buena forma física, una autosuficiencia económica, tiempo de ocio, buenas relaciones familiares, etc.); *b*) necesidad de expresión (búsqueda de actividades que le generen satisfacción); *c*) necesidad de participación (actividades en las que pueda prestar servicios a otros); *d*) necesidad de influir (capacidad de lograr la introducción de innovaciones y cambios); y *e*) necesidad de trascendencia (autorrealización más allá de los límites impuestos por las fuerzas físicas).

Con algunas diferencias y matices sobre las anteriores, entresacamos de Lemieux (1997), como necesidades educativas para las personas mayores, la necesidad de libertad de expresión, la de crecimiento continuo, y la de auto-educación en la elaboración y elección de objetivos, de métodos y de evaluación, de forma que estas personas mayores sean ellas mismas agentes de su formación.

2.1.2.2. Nivel contextual

El plano o nivel contextual se materializa en las características físicas del programa, y, en cierta medida, en las propias de la implementación que estuvieren condicionadas por ellas. Se pueden sistematizar en las siguientes:

- a) Naturaleza de las acciones del programa: físicas, cognitivas, etc.
- b) Permanencia de las acciones del programa: puntuales, recurrentes, de apoyo esporádico, continuas, etc.
- c) Direccionalidad de las acciones del programa: dirigidas a un solo usuario, a varios de forma constante, a varios independientemente de que varíen los usuarios, indistintas, etc.
- d) Lugar de implementación del programa: definido de forma constante (hogar, residencia, centro de esparcimiento, etc.) o mixta, y no definido.

2.1.2.3. Nivel metodológico

En evaluación de programas entendemos que existen tres referentes desde una perspectiva metodológica (Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008):

- a) A quiénes va dirigido el programa, ya que de lo contrario éste perdería su razón de ser, motivo por el que los *usuarios* ocupan el primer lugar —además, en numerosas ocasiones, los mismos allegados (Green & Harris, 1992) a los usuarios desempeñan un papel coadyuvante;
- b) Tipo de información que se obtiene, habitualmente de carácter cambiante a lo largo del proceso de implementación (Veney & Kaluzny, 1984) y en función de las diversas acciones que se llevan a cabo, por lo que la *naturaleza de los datos* es un referente obligado; y
- c) La recogida de datos mediante instrumentos de evaluación.

A continuación nos referimos a cada uno de ellos.

2.1.2.3.1. Usuarios del programa

Los usuarios del programa son los mayores en los que se detectó una necesidad educativa y a quiénes van dirigidas las acciones del programa (Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008), y con una fuerte predominancia en la actualidad por el desempeño de un papel activo (Chacón, Anguera, Pérez-Gil & Holgado, 2002). Dicho en otros términos, y de forma genérica, son los individuos que habitualmente contestan las preguntas de las entrevistas, rellenan los cuestionarios, y, en algunos casos, aceptan que se observen sus actividades, pero que cada vez en mayor medida destacan por un *empowerment* que les lleva a incidir en la planificación e implementación del programa. Los usuarios del programa constituyen el colectivo más importante de los implicados en un programa, cada uno de los cuales tiene su rol en la estructura de conjunto (Graham & Bois, 1997). El conjunto de personas al que se destina el proyecto se le denomina usuarios, población-diana, población-objetivo, población-meta, grupo-meta, o grupo focal. Una vez establecida la población-objetivo y su localización espacial se pueden también diferenciar diferentes subcriterios desde los cuales se pueden fijar las características de los usuarios, como el impacto del programa, o su nivel social.

2.1.2.3.2. Naturaleza de los datos

Dada la amplia casuística de las acciones de programas educativos para mayores, los datos que se obtienen de los usuarios podrán tener variada naturaleza. Uno de los

criterios más extendidos –y también polémicos– es la tradicional dicotomía cualitativo-cuantitativo, a la cual en los últimos años se ha superpuesto la complementariedad y el importante desarrollo de los *mixed methods*.

Las bases del enfrentamiento se remontan a una frontal radicalización de ambas posiciones en una época en que formalmente aún no se practicaba la evaluación de programas, pero que igualmente les afecta en la realidad (Anguera, 2004, 2010). Posteriormente se ha dado un movimiento pendular de mayor preponderancia de uno u otro (ligados usualmente a las denominadas metodologías cualitativas y cuantitativas), pero siempre desde una postura unilateral, en las cuales todos los esfuerzos se han dirigido a realzar las propias ventajas y los inconvenientes de la posición contraria.

De forma muy simplificada, y sin incurrir en posturas extremas, la *metodología cualitativa* es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja (Abma, 1999), y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual, se resuelva mediante un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, etc.) que permita con rigor la obtención de resultados válidos con suficiente potencia explicativa, acordes, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso.

Por otra parte, los seguidores de la *metodología cuantitativa* tienden a traducir sus observaciones en cifras, y estos valores numéricos proceden de conteo, de medida, o de constatación del *iter* u orden, permitiendo descubrir, verificar o identificar relaciones simétricas o no entre conceptos que derivan de un esquema teórico elaborado “a priori”. Habitualmente se sigue una vía deductiva, y para llevar a cabo el contraste de la hipótesis será preciso cumplir el requisito de representatividad y aleatorización, lo cual comportará a su vez unas adecuadas técnicas de muestreo, además de que pueden proponerse sofisticadas técnicas de recogida de datos y su posterior análisis.

Desde la década de los ochenta, por fin, se empieza a preconizar un acortamiento de distancia entre ellos y a una complementación entre ambas (Shadish, 1995a, 1995b; Tashakori & Teddlie, 1998), mucho más clara si se utiliza la observación de registros de conducta (Anguera, 2004; Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008; Sánchez-Algarra & Anguera, 2013). Un evaluador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de ellos, sino que puede elegir datos de una u otra naturaleza, indistintamente, y combinarlos entre sí, si es que de esta forma logra una adaptación flexible a su problemática.

Son muchos los programas en los cuales conviene materializar la complementación indicada (Greene, Caracelli & Graham, 1989; Krantz, 1995; Tashakkori & Teddlie, 1998; Greene, Benjamin & Goodyear, 2001), aunque una de las metodologías predomine

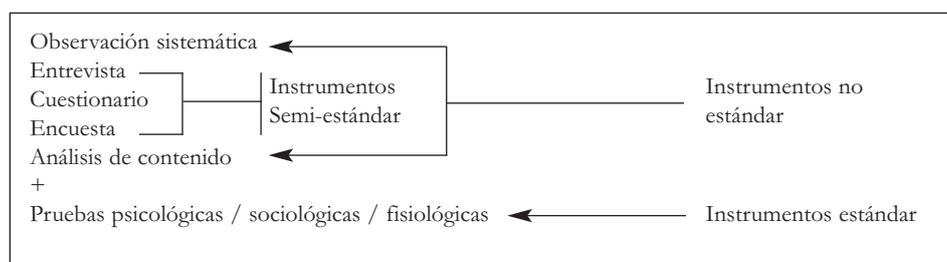
sobre la otra, y en función de los diferentes diseños correspondientes a los *mixed methods* (Anguera, Camerino & Castañer, 2012).

2.1.2.3.3. Instrumentos de evaluación

La evaluación de programas no sería factible si no dispusiéramos de la posibilidad de recoger datos adecuadamente mediante los instrumentos de medida pertinentes en cada caso. Hay ocasiones en que el material de archivo es el único medio de acceso a información vital; en otros casos la recogida de datos se centra en pruebas estandarizadas en cuyo manual de uso se explicita cómo interpretar las puntuaciones obtenidas; hay programas en que forzosamente se trabaja con instrumentos de evaluación contruidos *ad hoc*; frecuentemente se recoge la información mediante pruebas de carácter semi-estandarizado; y, en la mayoría de los casos, se complementan varios de estos instrumentos.

Para clasificar los instrumentos de evaluación tenemos en cuenta dos criterios (Anguera, Chacón, Holgado y Pérez-Gil, 2008). Un primer criterio se refiere a la naturaleza de los datos recogidos (Hernández López, 1995, 2000; Anguera y Hernández Mendo, 2003), mientras que el segundo se justifica desde el nivel de estandarización del instrumento de evaluación que se utilice (Anguera, 1996). La combinación entre ambos criterios se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Combinación de criterios clasificatorios de instrumentos de evaluación [Extraída de Anguera (2006)]



En la Tabla 1 podemos distinguir tres niveles de instrumentos de evaluación para programas educativos dirigidas a personas mayores:

- a) *Instrumentos no estandarizados*. Deben distinguirse, a su vez, las dos situaciones correspondientes a comportamientos que son o no directamente perceptibles.
 - a.1. *Comportamientos directamente perceptibles*. Su principal característica consiste en que deben elaborarse a medida (Anguera, 2003). Los instrumentos

básicos son el sistema de categorías, el formato de campo, la combinación entre ambos, y, de forma residual, las *rating scales*.

Durante décadas el instrumento más utilizado de este grupo fue el sistema de categorías (Anguera, 1991), pero a finales de la década de los ochenta empezó a sufrir importantes críticas por su elevada rigidez y la unidimensionalidad que exige la mutua exclusividad de las categorías. Éste fue el motivo de que el formato de campo, que había sido una vieja técnica de registro, alcanzase el rango de instrumento (Anguera, Chacón, Holgado y Pérez-Gil, 2008), y en la actualidad se utilice con gran profusión, sea solo o combinado con el sistema de categorías (Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007). El sistema de categorías es de mayor rango por su imprescindible soporte teórico, mientras que los formatos de campo constituyen un instrumento más flexible especialmente adecuado en situaciones empíricas de elevada complejidad.

- a.2. *Comportamientos que no son directamente perceptibles*, en donde interesa la obtención de material documental (Anguera, Chacón, Holgado y Pérez-Gil, en preparación).

Cuando la respuesta del usuario sólo es parcialmente perceptible, hay que distinguir dos casos: en primer lugar, aquéllos en que la producción verbal de la conducta, mediante grabación y la correspondiente transcripción, se transforma en material documental, y, en segundo lugar, cuando la producción del material documental es originaria. En el primer caso las dos opciones principales son la entrevista en profundidad y la discusión en grupo. Y en el segundo caso podemos disponer de documentos personales, material biográfico, etc.

El tipo de información que se obtiene, propia del material documental, deberá someterse a una operación metodológica de sistematización (Anguera, 1995). La más clásica y extendida es el análisis de contenido, que puede llevarse a cabo de forma manual (Krippendorf, 2004), pero también mediante diferentes programas informáticos (AQUAD, ATLAS.ti, MAXQDA, NUDIST, NVivo, etc.). Otras técnicas posibles, menos utilizadas que el análisis de contenido, son la aplicación de la teoría de grafos (Salazar, 1979) y el álgebra de la narrativa (Abell, 1987).

b) *Instrumentos semi-estandarizados*

Los instrumentos semi-estandarizados más utilizados en evaluación son la entrevista, el cuestionario y la encuesta.

Todos ellos son instrumentos que deben elaborarse de forma que se atienda a la persona mayor que es usuaria del programa educativo, pero este proceso de

elaboración no se realiza *ad hoc*, como en el bloque anterior, sino capaz de ser aplicado a un colectivo de usuarios.

Sus principales características consisten en: *a)* Elicitación de la respuesta, que implica la posibilidad de formular preguntas directamente a los sujetos diana, que son los usuarios del programa. *b)* Son instrumentos adecuados a los destinatarios que deben seguir un proceso pautado detenido en su elaboración (Rojas Tejada, Fernández Prados y Pérez Meléndez, 1998). *c)* Se seleccionan previamente las variables que interesan.

c) Instrumentos estandarizados

Nos referimos a instrumentos estandarizados cuando están predeterminados tanto el uso del instrumento (instrucciones a los sujetos, elementos del instrumento, orden de las preguntas,...) como los criterios de corrección, puntuación y baremación de los resultados que permita estimar el rendimiento o comportamiento de los sujetos observados en las características que mida el instrumento (baremos referidos a *criterio*) y/o poner de manifiesto diferencias interindividuales en la conducta o rasgo que mida el instrumento respecto a una población estándar de referencia (baremos referidos a *norma*) (Anguera, Chacón, Holgado y Pérez-Gil, 2008).

Los instrumentos estandarizados consisten básicamente en escalas o tests, y existe un buen número de ellos que están específicamente dirigidos a contextos geriátricos (Ruipérez Cantera, 2000). El uso adecuado de estos instrumentos requiere el cumplimiento de las propiedades técnicas de fiabilidad y validez, así como controlar diversos aspectos relativos a la propia situación de aplicación, como el entrenamiento previo, diferencias culturales, deseabilidad social, etc. (Muñiz, 2004).

Hay que tener presente que cada día resulta más frecuente la utilización de tests que han sido elaborados en países y culturas distintas a las de su aplicación. En este caso es sumamente importante ajustarse a las directrices elaboradas por la *International Test Commission* (ITC), que cubren los apartados de contexto, construcción y adaptación del test propiamente dicho, aplicación de la prueba, y documentación e interpretación de las puntuaciones (Muñiz, 2001).

Es posible en una evaluación utilizar instrumentos procedentes de diverso grado de estandarización.

2.1.3. Selección de los usuarios del programa

Nos hemos referido antes a las razones de diverso orden que impiden ajustarnos a unos requisitos metodológicos. Es cierto, en este sentido, que en muchas ocasiones

no será posible un muestreo probabilístico, sea porque los usuarios de un determinado programa serán todos los individuos en los que se ha detectado determinada necesidad (carácter censal del grupo de usuarios), o porque la incorporación al programa se realiza en función de la aparición del caso y mientras se cuente con recursos. Es especialmente importante la problemática de tipo ético que puede generarse (Anguera, 2000), dado que todos los usuarios deben tener igual posibilidad de acceder a los beneficios del programa (Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008).

No obstante, en algunas ocasiones, especialmente en programas institucionales dirigidos a amplios colectivos, y sin que pretendamos ser reduccionistas, sí cabe una selección muestral de usuarios, con el fin de que sobre esta base se puedan realizar inferencias a la totalidad de la población. Ello implica un grado medio de intervención (metodología selectiva) ya que existe elicitación de respuestas al usuario, puesto que debe aportar la información que se le pide, habitualmente se utilizan entrevistas, encuestas, o cuestionarios, y en todos estos casos –con matices entre ellos– el objetivo último es el manejo de datos cuantitativos, por lo que se deberá proceder previamente a una codificación de las respuestas, o a un análisis de contenido si se trata de ítems abiertos. En este caso la información se recoge únicamente sobre una fracción de la población, representativa de la misma, denominada muestra, cuyos elementos se determinan mediante algún diseño muestral de tipo probabilístico (Martínez Arias, 1995).

La estimación del número adecuado de usuarios debería tener una respuesta simple: todos los que están afectados por la necesidad. No obstante, somos conscientes de que existen numerosas ocasiones en que no se dispone de suficientes recursos, y también casos especiales de desconocimiento del número de potenciales usuarios, como ocurriría en un programa de atención a mayores en fiestas populares.

2.2. Construcción del programa

Nos hemos referido a un *programa* como un plan de acción que abarca una serie concatenada de actividades que deberán llevarse a cabo de acuerdo al plan previsto en un tiempo preciso, y utilizando unos determinados recursos.

Una vez detectada la necesidad, debe procederse a la planificación del programa. Su elaboración requiere el concurso de expertos o especialistas respecto a la congruencia entre las acciones previstas y los objetivos planteados. Para que un programa sea evaluable se requiere una meridiana claridad en la especificación de(de los) objetivo(s) a lograr, así como en la delimitación de las acciones que van a desarrollarse a lo largo de la implementación del programa, con indicación de la agenda temporal que conlleva, y teniendo muy presente la convergencia metodológica idónea en cada caso (Chacón, Anguera, Sanduete & Sánchez-Martín, 2014).

Los objetivos pueden ser muy diversos, y se pueden plantear jerarquizados en generales y específicos, o bien de forma lineal, pero, en cualquier caso, resulta imprescindible que sus límites no sean borrosos, sino absolutamente nítidos. Precisamente el nudo gordiano de la evaluación de programas consistirá en que se cumplan dichos objetivos, lo cual constituirá la *eficacia* del programa, siendo un componente esencial (Chacón, Sanduvete, Portell & Anguera, 2013).

2.3. Presentación formal del programa

Es recomendable estructurar la descripción del programa en tres apartados (Anguera y Chacón, en preparación b), al margen de las características específicas de cada uno de ellos, facilitándose así su evaluabilidad posterior:

A. *Descriptores*

Actúa a modo de identificación del programa, e incluye, como mínimo:

- a) Nombre del programa.
- b) Objetivos (generales y/o específicos).
- c) Fundamentación.
- d) Cobertura espacial o geográfica.
- e) Usuarios o potenciales usuarios.

B. *Programa propiamente dicho*

Constituye el *corpus* del plan de intervención:

- a) Acciones a llevar a cabo, especificándolas de forma detallada. Por ejemplo, la planificación diaria/semanal de un programa destinado a personas de tercera edad para mantener su tonicidad.
- b) Calendarización que indique las sincronías y diacronías que deben respetarse entre las diversas acciones del programa.

C. *Presupuestación y recursos*

Debe incluir:

- a) Presupuesto del programa (completo, y también por módulos, si fuese el caso), detallando los costos por partidas.
- b) Recursos de diverso orden (humanos, instrumentales, equipos, instalaciones, de local, económicos, etc.) que se requieren.
- c) Recursos ya existentes previamente que no estén afectados por la obsolescencia, y recursos polivalentes.
- d) Planteamiento financiero y especificación de su carácter interno, externo, o mixto.

2.4. Temporalización

En los últimos años se ha apreciado un considerable incremento de la relevancia justamente atribuida a la gestión de la temporalidad en la evaluación de programas.

Cuando los expertos elaboran un programa educativo para personas mayores, para cada una de las acciones organizadas y concatenadas entre sí se habrá determinado la duración prevista. Asimismo, y desde la perspectiva de la gestión temporal, determinadas acciones pueden ser incompatibles con otras a efectos de solapamiento en la agenda, o bien requieren implementarse en paralelo, o iniciándose una de ellas mientras otra u otras se hallan en transcurso de ejecución (Anguera, en prensa). En la planificación o elaboración de un programa se prevé igualmente la duración total del tiempo de implementación, y la consideraremos como *duración teórica*, a expensas de las *duraciones reales* de cada una de las acciones y de todo el programa en conjunto cuando se haya aplicado (Sánchez-Algarra & Anguera, 2005; Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008). Indudablemente, el recurso *tiempo* constituye, además, un pilar fundamental en la evaluación económica (Sánchez-Algarra y Anguera, 1993; Hernández Mendo y Anguera, 2001; Anguera y Blanco, 2008), y, por supuesto, deberá evaluarse su gestión, y máxime cuando incide directamente en la eficacia y la eficiencia de un programa, además de su repercusión sobre otros componentes del programa, como la adecuación, continuidad, factibilidad, pertinencia, progreso, suficiencia y viabilidad, entre otros.

La implementación o aplicación de un programa resulta habitualmente más compleja que las previsiones efectuadas, dado que la realidad, y especialmente en programas de baja intensidad (Anguera, 2008), dada la habitualidad del contexto, puede presentar múltiples contingencias que resolver, siempre de acuerdo a las directrices trazadas, y sin olvidar en ningún momento el cumplimiento de los requerimientos éticos (Anguera, Chacón y Sanduvete, 2008).

Los expertos avezados, cuando elaboran un plan de actuación, tienen en cuenta la necesaria flexibilidad para la aplicación de las acciones programadas, y especialmente cuando se dirigen a un colectivo de usuarios que son personas mayores, y máxime si se debe contar con una iniciativa que proceda de los propios interesados (como acudir voluntariamente a un centro de día).

No entramos aquí a dilucidar sobre cuestiones tan relevantes como el ajuste del plan previsto, en cuanto a la caracterización de cada una de las acciones, respecto a la forma cómo se implementa, ni la formación, titulación y/o acreditación de los profesionales intervinientes (psicólogos, educadores, fisioterapeutas, trabajadores sociales, monitores, etc.). Pero lo que nos interesa muy especialmente es la gestión de la temporalidad en la implementación de cada una de las acciones, dado que cabe una casuística sumamente variada, que va desde las acciones que se inician en un momento distinto del programado (generalmente posterior), hasta la duración prevista que sufre

modificaciones importantes, o la repercusión que la alteración de la temporalidad de una o varias acciones tenga sobre la implementación del programa en su conjunto, y, en consecuencia, sobre la eficacia y la eficiencia de dicho programa.

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado diversos instrumentos de gestión de la temporalidad aplicables a programas de intervención, entre los que destacan, fundamentalmente, PERT, CPM y ROY por su carácter de pioneros y su universalidad, pero en la actualidad existen más de cincuenta variantes (Sánchez-Algarra & Anguera, 2005, Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008), aunque probablemente el PERT ha sido el más utilizado (Sánchez-Algarra y Anguera, 1993; Hernández Mendo y Anguera, 1999; Anguera y Hernández Mendo, 2003). Sus aplicaciones se cuentan por millares, y varían entre sí en cuanto al ámbito sustantivo, a su envergadura, y al montante económico en el presupuesto de los programas.

Cualquiera de dichas técnicas pretende llegar a detectar el camino o ruta crítica, con las tres ventajas esenciales siguientes:

- a) Ayuda a asegurar que la lógica del programa es correcta.
- b) Aporta una medida acerca de la relevancia de cada una de las acciones del programa, y mejora su eficiencia.
- c) Describe gráficamente un programa, constituyendo una base sumamente importante para el control de su implementación.

En la actualidad, la gestión de la temporalidad cuenta con las posibilidades que le ofrecen diversos programas informáticos, y, en especial *Microsoft Project 2002* (Marmel, 2003). Sus prestaciones principales consisten en la programación de la temporalización, modificación de programaciones en función de los recursos, definición de límites temporales, búsqueda de asincronías entre duraciones reales y estimadas, asignación de calendarios alternativos, usos de fechas límite, controles temporales de seguimiento, ajustes de márgenes de demora, realización de ajustes temporales durante la implementación del programa, etc.

AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

Este trabajo forma parte de la investigación *Observación de la interacción en deporte y actividad física: Avances técnicos y metodológicos en registros automatizados cualitativos-cuantitativos*, que ha sido subvencionado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad [DEP2012-32124], durante el trienio 2012-2015.

Este trabajo se inscribe en el Grupo de Investigación Consolidado de Cataluña GRUPO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DISEÑOS (GRID). *Tecnología y aplicación*

multimedia y digital a los diseños observacionales, que ha sido subvencionado por el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de la Generalitat de Catalunya [2009 SGR 829] durante el período 2009-2013.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELL, P. (1987). *The syntax of social life*. New York: Oxford University Press.
- ABMA, T.A. (1999). Telling tales: On evaluation and narrative. In *Advances in Program Evaluation*, Vol. 6. Stanford: JI Press.
- ANDER-EGG, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI.
- ANGUERA, M. T. (1991). Proceso de categorización. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 115-167). Barcelona: P.P.U., vol. I.
- ANGUERA, M. T. (1995). Tratamiento cualitativo de datos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, M.R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T. (1996). Evaluación de intervenciones en situaciones aplicadas. En D.E. Gómez y X.L. Saburido (Eds.), *Salud y prevención. Nuevas aportaciones desde la Evaluación Psicológica* (pp. 185-213). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- ANGUERA, M. T. (2000). Diseños de evaluación de programas: ¿Un reto para la Administración y las instituciones? En A. Blanco, D. Rojas, L. de la Corte, J. D. Delius, J. J. Miguel Tobal, R. Fernández-Ballesteros, M. T. Anguera y M. J. Díaz-Aguado, *Psicología y Sociedad* (pp. 127-158). Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País.
- ANGUERA, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- ANGUERA, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología em Revista* (Belo Horizonte, Brasil), 10 (15), 13-27.
- ANGUERA, M. T. (2006). Evaluación de programas de actividad física y deportes. En J. Castellano, L.M. Sautu, A. Hernández-Mendo, A. Blanco-Villaseñor, A. Goñi y F. Martínez (Eds.), *Socialización y deporte: Revisión crítica* (pp. 61-75). Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava / Arabako Foru Aldundia.
- ANGUERA, M. T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco-Villaseñor (Coords), *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (pp. 153-184). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T. (2010). Metodología cualitativa y cuantitativa, En C. Izquierdo y A. Perinat (Coords.), *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 209-230). Barcelona: Amentia.
- ANGUERA, M. T. y BLANCO, A. (2008). Análisis económico en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco-Villaseñor (Coords), *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (pp. 259-290). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T.; CAMERINO, O. y CASTAÑER, M. (2012). Mixed methods procedures and designs for research on sport, physical education and dance. In O. Camerino, M. Castañer & M.T. Anguera (Ed.), *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case studies in sport, physical education and dance* (pp. 3-27). Abingdon, UK: Routledge.

- ANGUERA, M. T.; CHACÓN, S.; HOLGADO, F. P. y PÉREZ-GIL, J. A. (2008). Instrumentos en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco-Villaseñor (Coords), *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (pp. 127-151). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T.; CHACÓN, S. y SÁNCHEZ, M. (2008). Bases metodológicas en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco-Villaseñor (Coords), *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (pp. 37-68). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T.; CHACÓN, S. y SANDUVETE, S. (2008). Cuestiones éticas en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco-Villaseñor (Coords), *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico* (pp. 291-318). Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T. y HERNÁNDEZ MENDO, A. (2003). Evaluación de programas de actividad física. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte (Vol. 2). Metodología* (p. 141-174). Buenos Aires: Efdeportes (www.efdeportes.com).
- ANGUERA, M. T.; MAGNUSSON, M. S. y JONSSON, G. K. (2007). Instrumentos no estándar. *Avances en Medición*, 5(1), 63-82.
- BALLESTEROS JIMÉNEZ, S. (Ed.) (2004). *Gerontología. Un saber multidisciplinar*. Madrid: Universitat.
- BALTES, P. B. (1973). Strategies for psychological intervention in old age: A symposium. *The Gerontologist*, 13, 4-38.
- BRADSHAW, J. (1983). *Una tipologia de la necessitat social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Sanitat i Seguretat Social, Direcció General de Serveis Socials.
- CHACÓN, S.; ANGUERA, M. T., PÉREZ-GIL, J. A. y HOLGADO, F. P. (2002). A Mutual Catalytic Model of Formative Evaluation: The Interdependent Roles of Evaluators and Local Programme Practitioners. *Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice*, 8 (4), 413-432.
- CHACÓN, S.; ANGUERA, M. T.; SANDUVETE-CHAVES, S. y SÁNCHEZ-MARTÍN, M. (2014). Methodological convergence of program evaluation designs. *Psicothema*, 26 (1), 91-96.
- CHACÓN, S.; SANDUVETE, S.; PORTELL, M. y ANGUERA, M. T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13 (1), 58-60.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995). El proceso de evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 75-113). Madrid: Síntesis.
- GARCÍA ARROYO, M. J. (1995). *Entrenamiento de habilidades psicocorporales en la vejez. Un modelo alternativo de educación para la salud*. Salamanca: Amarú.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. (2004). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- GRAHAM, K. y BOIS, C. (1997). The complexity of roles in community action projects: The example of the evaluation of 'alternatives'. *Evaluation and Program Planning*, 20 (4), 433-442.
- GREEN, R.G. y HARRIS, R. N. (1992). Spouse support, career continuance, and family life in the reserve components. *Evaluation and Program Planning*, 15 (4), 427-437.
- GREENE, J. C.; BENJAMIN, L. y GOODYEAR, L. (2001). The merits of mixing methods in evaluation. *Evaluation. The International Journal of Theory, Research and Practice*, 7 (1), 25-44.
- GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J. y GRAHAM, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- GUPTA, K. (1999). *A practical guide to needs assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, J. M. (1995). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas sociales: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Síntesis.

M. Teresa Anguera

Diseño de programas educativos para mayores

- HERNÁNDEZ LÓPEZ, J. M. (2000). Técnicas de investigación y evaluación. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Gerontología social* (pp. 355-382). Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ MENDO, A. y ANGUERA, M. T. (1999). Evaluación de la temporalidad en los programas de actividad física: el PERT y la técnica de compensación temporal. En G. Nieto García y J. Garcés de los Fayos Ruiz, *Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Vol. I* (pp. 337-349). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- HERNÁNDEZ MENDO, A. y ANGUERA, M.T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: Evaluación de la temporalidad. *Psicothema, 13* (2), 263-270.
- KETTNER, P. M.; MORONEY, R. M. y MARTIN, L. L. (1990). *Designing and managing programs. An effectiveness-based approach*. Newbury Park: Sage.
- KRANTZ, D. L. (1995). Sustaining versus resolving the quantitative-qualitative debate. *Evaluating and Program Planning, 18* (1), 89-96.
- KRIPPENDORF, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO.
- López Honrubia, R. (2004). Programas socioeducativos y socioculturales para personas mayores. En S. Ballesteros Jiménez (Ed.), *Gerontología. Un saber multidisciplinar* (pp.765-797). Madrid: Universitat.
- LUMSDEN, B. D. (1985). *The old adult as learner. Aspects of educational gerontology*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- MARMEL, E. (2003). *La Biblia de Microsoft Project 2002*. Madrid: Anaya.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. M. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- MUÑIZ, J. (Coord) (2001). *Directrices internacionales para el uso de los tests*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos, Comisión Internacional de Tests (ITC).
- MUÑIZ, J. (2004). Fundamentos de la evaluación psicológica de las personas mayores. En S. Ballesteros Jiménez (Ed.), *Gerontología. Un saber multidisciplinar* (pp.259-288). Madrid: Universitat.
- REESE, H. V. y OVERTON, W. L. (1980). Models, methods, and ethics of intervention. In R.R. Turner & H.W. Reese (Eds.), *Life span developmental psychology: Intervention* (pp. 29-47). New York: Academic Press.
- ROJAS TEJADA, A.J., FERNÁNDEZ PRADOS, J.S. Y PÉREZ MELÉNDEZ, C. (Eds.) (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- RUBIO, R. (1996). Modelos, paradigmas y teorías. En N. Sáez, R. Rubio y A. Dosil (Eds.), *Tratado de Psicogerontología* (pp. 22-77). Valencia: Promolibro.
- RUIPÉREZ CANTERO, I. (2000). Escalas de valoración en contextos geriátricos. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Gerontología social* (pp. 383-399). Madrid: Pirámide.
- SÁEZ, N. y VEGA, J. L. (1989). *Acción socio-educativa en la tercera edad*. Barcelona: CEAC.
- SALAZAR, J. (1979). *Enfoque de sistemas en la educación. Teoría de gráficas*. México: Limusa.
- SÁNCHEZ-ALGARRA, P. y ANGUERA, M. T. (1993). Aproximación al PERT en evaluación de programas desde las técnicas matemáticas de análisis de grafos. *Anales de Psicología, 9* (2), 213-226.
- SÁNCHEZ-ALGARRA, P. y ANGUERA, M. T. (2005). Time management in the cost evaluation of limited resource programs. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology, 39*, 391-411.
- SÁNCHEZ-ALGARRA, P. y ANGUERA, M. T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity. International Journal of Methodology, 47* (2), 1237-1257.

M. Teresa Anguera

Diseño de programas educativos para mayores

- SANCHO y RODRÍGUEZ, P. (1999). Programas y servicios para personas mayores. En M. Izal e I. Montorio (Eds.), *Gerontología conductual* (pp. 207-236). Madrid: Síntesis.
- SHADISH, W. R. (1995a). The quantitative-qualitative debates: "DeKuhnifying" the conceptual context. *Evaluation and Program Planning*, 18, 47-49.
- SHADISH, W. R. (1995b). Philosophy of science and the quantitative-qualitative debates: Thirteen common errors. *Evaluation and Program Planning*, 18, 63-75.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (1998). *Mixed methodology : Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks; CA.: Sage.
- VEGA, J. L. (1990). *Psicología de la vejez*. Salamanca: Varona.
- VENEY, J. E. y KALUZNY, A. D. (1984). *Evaluation and decision making for health services program*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- VILAR, J. y RIBERAS, G. (2002). *Diseño de proyectos sociales*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull.