

Metodología de la evaluación de programas de intervención: Una aplicación en centros asistenciales infantiles (II)*

Salvador CHACON MOSCOSO
José LOPEZ RUIZ
Universidad de Sevilla

Resumen

En el presente trabajo se describen las fases cubiertas en un programa de evaluación en el ámbito de intervención de comunidades infantiles que se fundamenta en un marco metodológico de análisis. Esta metodología ha posibilitado el desarrollo de un programa de intervención-evaluación homogéneo en distintos ámbitos de actuación social infantil. Asimismo se presenta el estudio evaluativo global del servicio social, analizando su evolución en dos momentos temporales de registro.

Palabras clave: Metodología, programas de evaluación, programas de intervención.

Abstract

This article describes the phases carried out in an evaluation programme, grounded in a concrete methodological framework, in the intervention context of child day-care centres. This methodological framework has made possible the development of an homogeneous intervention/evaluation programme in different social intervention contexts with children. The global evaluative study of a complete social service is also presented, and its development over two moments is analyzed.

Keywords: Methodology, evaluation programmes, intervention programmes.

La necesidad de evaluar las actuaciones ejecutadas en intervención social es un hecho asumido por la mayoría de profesionales implicados en este campo ya que el planificar y ejecutar un programa de intervención no implica *per se* la mejora del «bienestar social» de los usuarios objeto de dicho programa.

Ahora bien al abordar esta temática nos encontramos con una doble problemática, por un lado se refiere al desarrollo de teorías de programación social y, por otro, se habla del desarrollo de programas de evaluación de tales programaciones. Tratemos de esquematizar ambos aspectos.

* En este trabajo se da continuidad al desarrollo de un programa de intervención - evaluación presentado en un número anterior de esta misma revista (Chacón y López, 1993). El trabajo ha sido desarrollado dentro del marco de un Convenio de Colaboración establecido entre la Diputación Provincial de Sevilla y la Universidad de Sevilla.

Dirección de los autores: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla. Avda. San Francisco Javier, s.n. 41005 Sevilla.

Los programas de intervención (basados en diferentes teorías de intervención social) se han de concretar en una estructura interna de funcionamiento (Kettner, Moroney y Martin, 1990), en una serie de elementos externos que modulan al programa (Cook, Levinton y Shadish, 1985), y en los distintos modos en que se producen los cambios tanto sociales como en la programación, junto a cómo tales variaciones en programación pueden relacionarse con las sociales.

Por otra parte los programas de evaluación consisten en el diseño de una serie de estrategias dirigidas a la obtención de información sistemática acerca de cómo opera el programa de intervención, de los efectos que pueda estar teniendo, u otras cuestiones de interés; de ahí que el nivel de desarrollo que presenten los distintos componentes del programa evaluativo estará condicionado en gran medida al del programa de intervención. De forma esquemática los distintos componentes base de un programa de evaluación (Rossi y Freeman, 1985; Posavac y Carey, 1985; Herman, 1987; Ato, Quiñones, Romero y Rabadan, 1989; Pietrzak, Ramler, Renner, Ford y Gilbert, 1990; Alvira, 1991; Shadish, Cook y Levinton, 1991) se concretan en la contextualización del programa (cobertura), la delimitación pormenorizada de objetivos, el diseño de implementación del programa (en el que en función de los efectos perseguidos se habrá de programar cómo, cuándo, cuantas veces, en qué grupos y con qué instrumentación se debe recoger la información, junto con el tipo de análisis a realizar -Trochim, 1984; Veney y Kaluzny, 1984-), y en último término la valoración de resultados (Scriven, 1983).

La coherencia presentada en los programas de intervención/evaluación social es más aparente que real puesto que están insertos en un contexto sociopolítico inestable que implica:

- Una delimitación interna y de funcionamiento de los programas fuertemente condicionada por prioridades de orden político, que a su vez amortiguan las variaciones en el *status quo* y condicionan el uso posterior de los resultados. (Cook, 1981; Palumbo y Nachmias, 1983; Fernández-Ballesteros, 1987).
- Una gran dispersión y heterogeneidad en la implementación de las intervenciones concretas -tanto a nivel profesional como de los destinatarios del programa- (Cook, 1981, *op. cit.*).
- Los cambios en los programas de intervención se deben a la incidencia de una gran diversidad de elementos en interacción y cambio continuo. (Sechrest y Figueredo, 1993).

Esta situación ha llevado a que los programas de evaluación intenten ajustar la racionalidad de sus modelos teóricos sobre los programas de intervención con objeto de compensar la heterogeneidad comentada así como servir de elemento relevante en la solución de problemas sociales (Chen y Rossi, 1987; Lipsey y Pollard 1989).

Por tanto nos encontramos en un contexto en el que los problemas de intervención están difusamente definidos, las prioridades de las distintas partes implicadas suelen estar en desacuerdo; los intentos de implementación para producir cambios tienen un escaso potencial de impacto, la heterogeneidad de las

estructuras de los programas conlleva una dispersión en el tipo de información obtenida (Anguera, 1989), estando la autoridad en la toma de decisión de igual forma difusa.

En el contexto de los programas de intervención social infantil toda esta situación se traduce en la falta de programas de atención a la infancia previamente validados que faciliten unos criterios homogéneos desde los que programar-evaluar las actuaciones ejecutadas. Desde esta realidad no se dispone de un conocimiento delimitado de cómo medir los resultados, del proceso a desarrollar, de cómo traducir los resultados a indicadores relevantes de los distintos aspectos de diseño implicados en el proceso de programación-evaluación; siendo a su vez todo ello necesario para el desarrollo de planteamientos teóricos válidos que fundamenten intervenciones posteriores.

Ante esta situación debe reconocerse el esfuerzo que supone para los profesionales, en este caso, de intervención social infantil el intento de llevar a cabo una evaluación continua de su trabajo que, aunque generalmente informal, en tanto que la obtención de los datos con los que se trabaja no haya seguido un riguroso proceso metodológico que respalde su validez y fiabilidad, motivado en gran parte por el estado de la cuestión, no resta valor al trabajo desarrollado sobre todos los niños que tras pasar por circunstancias «psicosociales traumáticas» actualmente desarrollen una vida normalizada; y es que de hecho tomando las palabras de Anguera (1992) «en los diversos ámbitos del comportamiento humano considerado en sentido amplio (escolar, servicios sociales, salud, ocupacional, etc.), las mayores lagunas, muchas

no superadas, son de procedimiento, y no por falta de que se arbitren vías de solución, sino por su no puesta en práctica.» (pg. 421).

En el marco de este contexto en un trabajo anterior (Chacón y López, 1993) se presentó el desarrollo de un programa de evaluación, fundamentado en un planteamiento metodológico de base, aplicado a las intervenciones ejecutadas en un conjunto de comunidades infantiles. Estas comunidades están integradas en el Área de Infancia y Familia de la Diputación Provincial de Sevilla, y prestan un servicio social especializado dirigido a la atención de «niños desamparados».

El objetivo central del trabajo citado consistió en el diseño de un programa de intervención global válido para todos los centros infantiles desde el que contemplar una evaluación del servicio en su conjunto. Para ello se desarrollaron tres fases generales: 1) Recogida de información mediante entrevistas semi-estructuradas en dos registros de tipo abierto. 2) Codificación y análisis cualitativo de dicha información que fue la base para el desarrollo de grupos nominales de discusión con los profesionales del servicio; en estos grupos de trabajo se diseñó definitivamente un programa de intervención global. 3) Evaluación del programa diseñado en uno de los centros infantiles mediante una hoja de registro en la que se tradujeron los distintos objetivos operativos del programa global a escalas de valoración. A través de este laborioso procedimiento se intentó conseguir la evaluabilidad del programa diseñado así como la utilización de los resultados evaluativos al enfatizarse la integración de todos los profesionales del servicio en el proceso de programa-

ción-evaluación (Weiss 1972, Stake 1975, Patton 1978 y Wholey 1983).

Con este trabajo se intentó poner de manifiesto como, independientemente de la postura teórica en la que nos situemos y la casuística concreta del ámbito de actuación, se puede hablar de una estructura metodológica común en todo proceso evaluativo. Mediante este planteamiento se agiliza el anclaje de las coordenadas de origen absolutamente necesarias en todo proceso evaluativo, lo que a su vez posibilita el desarrollo posterior de un trabajo coordinado de los distintos elementos intervinientes susceptible de ir complejizándose a medida que van lográndose resultados.

En el presente artículo se presenta la continuidad del trabajo mencionado, con el que se persiguen los siguientes objetivos:

1. Evaluar el programa global de intervención en todo el servicio al completo (ya que en el trabajo anterior sólo pudo realizarse en un único centro debido a circunstancias coyunturales).
2. Estudiar el proceso de evolución experimentada por el programa de intervención a lo largo de un año completo.
3. Una primera aproximación al estudio de los agrupamientos empíricos de los datos recogidos a través de un análisis factorial exploratorio.
4. Estudiar la consistencia de tales agrupamientos empíricos en el tiempo.
5. Obtener información válida desde la que poder evaluar el logro de objetivos predefinidos a nivel del servicio en su conjunto, de sus

centros integrantes y de los niños concretos.

Así pues el presente trabajo persigue unos objetivos fundamentalmente analíticos con el fin de validar el proceso de diseño desarrollado principalmente en el trabajo previo, sin el cual, por otra parte no hubiesen sido posibles los desarrollos que a continuación pasamos a presentar.

Metodología

Procedimiento

Ya que el objetivo primero del trabajo ha sido la validación del programa de intervención global diseñado en 1993 a nivel del servicio en su conjunto, con objeto de debatir los resultados alcanzados en esa primera aplicación, la primera etapa desarrollada ha consistido en presentar a todos los centros un informe de los resultados de la evaluación de tal programa de intervención/evaluación, conformando posteriormente grupos nominales de trabajo con todos los coordinadores de cada centro y con los profesionales de cada centro en concreto; a través de este procedimiento se propusieron algunas modificaciones tanto al programa global de intervención/evaluación como al instrumento de registro utilizado.

Con este planteamiento, aunque en un principio puede enlentecerse el proceso de intervención/evaluación, se asegura la participación de todos los miembros del servicio en el proceso y por consiguiente se favorece enormemente el uso y utilidad posterior de los datos, con lo que se consigue un avance mucho más rápido y enriquecedor a medio y largo plazo de todo el proceso,

instaurándose en la dinámica de trabajo el uso de instrumentos de evaluación elaborados y validados por lo propios profesionales.

Como resultado de estos grupos nominales de discusión se consensuaron una serie de modificaciones en los objetivos operativos de los subprogramas de intervención con respecto al año anterior, incorporándose seis nuevos objetivos así como algunas matizaciones en los objetivos ya existentes (ver tabla 1). El hecho de haberse producido algunos cambios en la conformación del programa de un año para otro es totalmente normal ya que si algo define a un programa de intervención/evaluación es su evolución continua. Por otra parte tal y como puede comprobarse en la tabla mencionada la estructuración de los programas y subprogramas de intervención con respecto al diseño original se ha mantenido en los siguientes términos:

- Se sigue planteando una estructuración jerárquica del programa de intervención en programas, subprogramas y objetivos operativos (traducidos a items en un instrumento de registro) con objeto de hacer transparente todo el proceso de intervención/evaluación desde los objetivos generales a los específicos.
- Al mismo tiempo, ya que se sigue priorizando la integración social de estos niños, se presta atención especial a los subprogramas de autonomía personal a nivel social, tal y como se pone de manifiesto en el mayor número de objetivos operativos de tales programas y sus subprogramas componentes.

Una vez consensuada la estructuración de programa global de intervención/evaluación a seguir en todo el servicio se realizaron dos recogidas de da-

Tabla 1. Estructura del programa global de intervención.

	PROGRAMAS	SUBPROGRAMAS	ITEMS
M A D U R E Z S O C I A L	Necesidades básicas	----- (sub 1)	1 - 4
	Autonomía personal (hábitos de vida)	Orden Habitación (sub 2)	5 - 7
		Orden Casa (sub 3)	8 - 10
		Uso Objetos (sub 4)	11 - 12
		Alimentación (sub 5)	13 - 14
	Autonomía personal (a nivel social)	Aspecto externo (sub 6)	15
		Convivencia (sub 7)	16 - 19
		Relación Familia (sub 8)	20 - 28
		Colegio (sub 9)	29 - 35
		Integración (sub 10)	36 - 42

tos en todos los centros infantiles a lo largo del año, una durante el mes de Enero y otra en Junio, al final de curso académico antes de las vacaciones de verano.

Sujetos

Para la realización de este trabajo se ha utilizado la población completa de los distintos centros infantiles compuesta por un total 42 niños.

Instrumentos

Hoja de registro sobre objetivos de intervención (Anexo 1)

Para la recogida de información se ha utilizado un protocolo compuesto por tantos ítems como objetivos operativos existen en el programa global de intervención, en tanto que tales ítems son la traducción de los objetivos operativos a escalas de valoración; por tanto los únicos cambios introducidos en el presente trabajo respecto al anterior (Chacón y López, 1993) están relacionados con las modificaciones e incorporaciones de nuevos objetivos operativos en el programa global de intervención comentados en el apartado de procedimiento.

De esta forma nos encontramos con los siguientes cambios en la hoja de registro con respecto a la anteriormente utilizada:

- los ítems 6, 7, 8, 9, 10, 16, 24, 25, 26, 28 y 30 han sido precisados algo más, matizándose la edad hasta la que tales objetivos debían ser perseguidos, así como su contenido exacto.
- se han introducido los siguientes seis nuevos ítems en el protocolo presen-

tado en el anexo 1; ítems 18, 23, 36, 37, 38 y 41.

Por tanto nos encontramos con un protocolo compuesto por una relación de escalas de valoración en función de la importancia que los profesionales del servicio les hayan otorgado, de ahí que unos programas estén más desarrollados que otros en cuanto a número de ítems/objetivos operativos, como se comentó anteriormente.

Resultados

En principio resaltar que el primer análisis evaluativo global del servicio en el que se presenta la evolución de los objetivos de intervención en los dos momentos de registro se ha basado en las agrupaciones que a nivel conceptual se habían realizado en las reuniones de trabajo con los profesionales del servicio referenciadas en la tabla 1.

Por otra parte subrayar que el hecho de haber utilizado las distribuciones de medias de los ítems componentes de los distintos programas y subprogramas del servicio en los dos momentos de registro se basa en un estudio previo de las distribuciones de datos directos de cada comunidad. En este estudio se comprobó la homogeneidad en los niveles de las escalas de valoración mostrados en los distintos subprogramas; por consiguiente, aunque efectivamente no estemos trabajando con datos cuantitativos continuos en su máximo nivel de rigurosidad y al mismo tiempo se trate de un índice de tendencia central con conocidas limitaciones, el hecho es que debido a las características de los datos de los que se disponía convertían

a la media estadística en un índice adecuado en tanto daba una información global perfectamente entendible por todos los profesionales del servicio y que al mismo tiempo era válida en términos metodológicos (anexo 2).

Análisis de datos global del servicio

Programas de intervención

Mediante un análisis descriptivo puede observarse en las medias de los programas de intervención de la figura 1, referida a los dos momentos de registro -Enero y Junio-, cómo todos ellos presentan un nivel medio alto por lo que el nivel general existente en el servicio es bastante aceptable, teniendo en cuenta que no se persigue la consecución total

de los objetivos planteados sino más bien el conocimiento/adquisición de hábitos de vida que puedan ser útiles en algún momento de la vida del niño en su proceso de integración, bien en su familia de origen o en una familia alternativa. Consecuencia de ello se observa cómo el índice global de *madurez social* (Prog.4) refleja ese nivel medio alto presente en los tres programas que lo definen.

Por otra parte se puede destacar como ese nivel medio alto se ha mantenido a lo largo de todo el año al apreciarse como en la recogida de datos en los dos momentos de registro se han obtenido prácticamente iguales niveles en los distintos programas de intervención. No obstante se podría mencionar como el subprograma de autonomía personal a nivel social (Prog.3) ha expe-

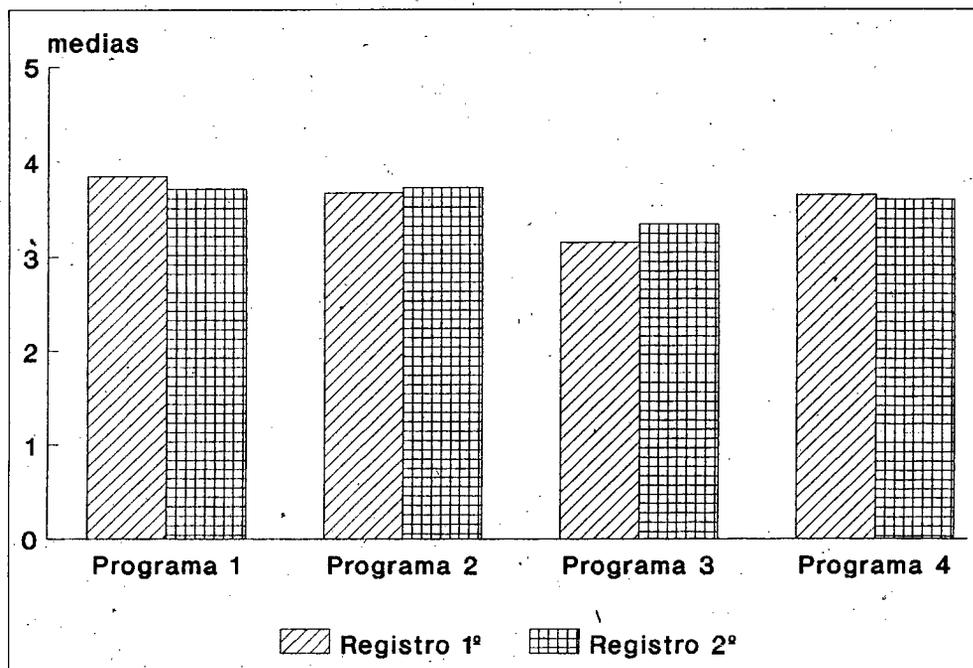


Figura 1. Medias en programa de intervención por momentos de registro.

rimentado un ligero incremento, lo que viene a ser un indicio positivo en relación al objetivo global de integración del servicio.

Subprogramas de intervención

Al igual que ocurría en los programas de intervención globales se puede observar en la figura 2 (momentos 1º y 2º de registro respectivamente) cómo la mayoría de las medias de los subprogramas presentan unos niveles medio altos, a excepción del subprograma de relaciones familiares (sub. 8) que presenta un nivel más bajo que el resto de todos los subprogramas.

En principio se podría entender el bajo nivel de este subprograma debido a que por un lado estos niños provienen de hogares donde las condiciones de

vida suelen ser infrahumanas y a su vez normalmente su vinculación a las comunidades infantiles suele pasar por un maltrato paterno tanto físico como psíquico, todo lo que explicaría las saturaciones de puntuaciones bajas en relaciones familiares con respecto a los otros subprogramas.

En otro orden de cosas merece la pena resaltar que los índices globales en este subprograma concreto han de ser entendidos de forma relativa ya que se ha de tener presente que nos estamos refiriendo a problemáticas familiares concretas de determinados niños, de ahí que no se puedan generalizar tales índices a valores absolutos sino más bien ser entendidos como indicativos globales de una situación determinada; asimismo se ha de puntualizar como esta información

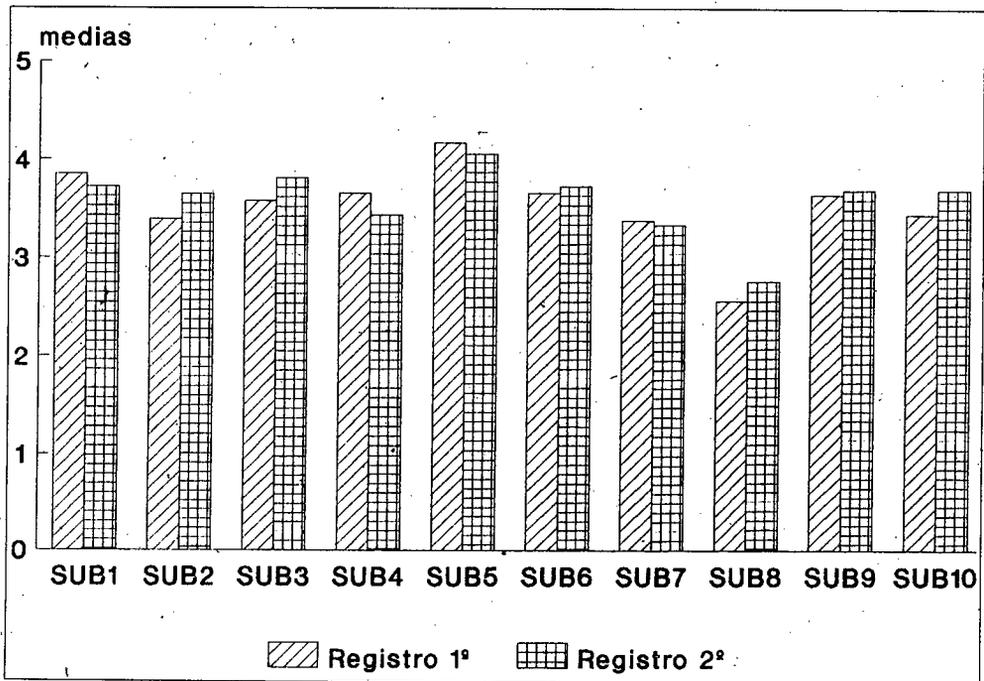


Figura 2. Medias en subprogramas de intervención por momentos de registro.

global respecto a las relaciones familiares será entendida en su justa medida en el análisis específico de cada comunidad en concreto realizado por el equipo de profesionales que lleva cada caso.

Por otra parte, en la figura 2, se observa una gran homogeneidad en la distribución de los datos de los distintos subprogramas en los dos momentos de registro. Pasando a un análisis comparativo más minucioso de estas distribuciones, se puede observar una tendencia positiva en los subprogramas de orden en la habitación (sub.2), orden en la casa (sub.3), colegio (sub.9) y fundamentalmente integración (sub.10), éstos últimos confirman la tendencia positiva del programa de autonomía personal a nivel social (Prog.3) comentada anteriormente. El resto de subprogramas ha permanecido invariante o con muy ligeras tendencias a la baja.

Por tanto se puede concluir que con respecto a la evolución experimentada en los subprogramas de intervención la tendencia global es positiva mostrando unos niveles medio altos, que incluso se ha experimentado en el caso del subprograma de relaciones familiares con un nivel relativo inferior al del resto.

En términos generales y de acuerdo con la información global presentada referente al servicio en conjunto se observan unos niveles bastante aceptables en los programas y subprogramas de intervención en desarrollo. Así mismo la tendencia de los programas y subprogramas de intervención ha sido positiva; en definitiva de igual forma que los niveles globales alcanzados son positivos la evolución experimentada a lo largo del año también lo es. Por otra parte, las puntuaciones de los subprogramas, en

principio, «más desfavorecidos» no afectan a los programas globales debido a que suponen una mínima variación dentro de la homogeneidad en los índices medio-altos del resto de los subprogramas.

Una vez realizado este estudio descriptivo del servicio en general se pasó a replicar este análisis global de programas y subprogramas en cada una de las comunidades infantiles. De esta forma se obtuvo información desde la que valorar la situación en que se encontraba cada comunidad con respecto al servicio, al mismo tiempo que se posibilitó el estudio de la evolución experimentada en cada programa y subprograma de trabajo de cada comunidad concreta durante el año.

A partir de las características globales de cada comunidad se pasó, seguidamente, a un estudio pormenorizado de los distintos objetivos específicos (en medianas) que componen cada subprograma de intervención. Mediante este procedimiento se obtuvieron evidencias válidas desde las que poder realizar la valoración de los niños concretos con respecto a sus compañeros de comunidad, e incluso respecto a los del servicio en su conjunto.

Estudio de agrupaciones conceptuales del programa de intervención global

Una vez realizado el análisis evaluativo global de las intervenciones implementadas, e igualmente fundamentados en la homogeneidad de éstas, se realizó un análisis de reducción de dimensionalidad en los datos con objeto de estudiar las agrupaciones empíricas que presentaban los objetivos de inter-

vención previamente definidos por áreas de trabajo.

Antes de pasar directamente a describir las fases del análisis así como los resultados obtenidos, merece la pena poner de manifiesto la diferencia cualitativa que existe entre una organización del trabajo por objetivos operativos de contenido sustantivo para los profesionales en intervención, frente a las agrupaciones empíricas que a priori esperamos obtener en el análisis factorial. A continuación pasamos a precisar algo más este comentario.

En primer lugar resaltaremos que los agrupamientos de items por programas y subprogramas de intervención que se presentaron en la tabla 1 se basan en un planteamiento organizativo de los profesionales del servicio que da sentido a las intervenciones ejecutadas en cada comunidad, como se describió en el apartado de procedimiento; de esta forma el diseño de los distintos subprogramas de intervención pretendía responder a una estructuración jerárquica y secuencial de los logros que los niños han de ir alcanzando en su paso por la comunidades: así el primer objetivo a cubrir implicaría la satisfacción de unas necesidades básicas (Prog.1), posteriormente se habrían de adaptar a la vida de las comunidades desarrollando los hábitos de vida necesarios (Prog. 2) para al mismo tiempo ir integrándose en la sociedad con el desarrollo de una autonomía personal a nivel social en el colegio, familia, barrio,...(Prog. 3).

Por otra parte, si bien a un nivel organizativo tiene sentido la estructuración del trabajo en programas y subprogramas de intervención, a nivel empírico consideramos que los agrupamientos que

se esperan encontrar en los datos registrados va a ser algo distinta, ya que probablemente aquellos niños con necesidades básicas cubiertas que al mismo tiempo desarrollan un comportamiento adecuado en la comunidad también presentarán buenos niveles de integración social en los distintos ámbitos (colegio, familia, barrio), todo lo cual implicaría la existencia de un factor que agrupase la mayor parte de la variación explicada de los datos, quedando una menor parte explicada por casuísticas concretas de los niños o diferencias entre características estructurales/organizativas de las comunidades.

En definitiva resaltamos que el objetivo prioritario de este análisis exploratorio de componentes principales no es validar exclusivamente las agrupaciones diseñadas a nivel conceptual en los subprogramas de intervención, ya que tales agrupaciones se basan más en un planteamiento organizativo que da sentido a las intervenciones ejecutadas en cada comunidad, sino más bien realizar un primer acercamiento tentativo con objeto de explorar la existencia de un factor general representativo del estado de integración tanto individual como social en el que se encuentra el conjunto del servicio.

Por tanto, con este segundo análisis se perseguían los siguiente objetivos:

1. Estudio exploratorio de la existencia de un factor general principal que explicaría la mayor parte de las variaciones de los datos y secundariamente uno o dos factores que agrupasen casuísticas particulares.
2. Estudiar la consistencia de tales agrupaciones empíricas en el tiempo.

Una vez hechas estas precisiones pasamos a describir las fases de análisis de agrupaciones desarrollado.

En primer lugar se realizó un estudio minucioso de las matrices de correlación de los datos en los dos momentos de registro a través del cual se observó un número considerable de bajas correlaciones entre items ($r_{xy} < 0.30$), por otra parte; como se comentó anteriormente, la distribución de datos de los distintos subprogramas de intervención era altamente homogénea; esta situación era previsible debido a que se disponía de un población de características bastante similares.

Por tanto se disponía de un gran número de items con información redundante a nivel empírico (aunque no lo fuese a nivel sustantivo) que al mismo tiempo presentaban bajas magnitudes de correlación. Ante esta situación se tomó como opción la eliminación de items que no aportasen datos diferenciales dentro de cada uno de los subprogramas de intervención. Es decir como la mayoría de los subprogramas presentaban unas distribuciones altamente homogéneas en sus items componentes, al analizar sólo la información aportada por cualquier item componente de alguno de esos grupos homogéneos -que al mismo tiempo era común en todas las comunidades- y eliminar del análisis a los restantes se solventó el problema de *sobreinformación redundante* que al tiempo se agravaba por el escaso número relativo de

sujetos (n=42). Posteriormente se seleccionaron otras escalas aleatoriamente, en base al supuesto de homogeneidad de distribuciones de datos comentado, con objeto de explorar otros posibles agrupamientos encontrándonos con similares factorizaciones a las que seguidamente aparecerán.

Como resultado, para realizar el análisis factorial exploratorio, se tomaron la relación de items por subprogramas que aparecen en la tabla 2.

Con esta reducción a catorce items se han realizado las factorizaciones en los dos momentos de registro con los datos originales (tablas 3 y 4, primer y segundo momentos de registro respectivamente).

Antes de pasar a describir los resultados que aparecen en ambas tablas de saturaciones factoriales queremos enfatizar que este análisis factorial exploratorio se planteó como una primera aproximación tentativa acerca de los posibles agrupamientos en los datos registrados debido a dos razones principalmente, en primer lugar ha sido en 1994 cuando todas las comunidades en conjunto se han incluido en el proceso descrito con la consiguiente dispersión en los datos disponibles debido al proceso de adaptación al sistema; por otra parte se disponía de un número de sujetos reducidos y al mismo tiempo el número de escalas era relativamente grande (42) lo cual obligó a la eliminación de escalas comentada.

Tabla 2. Relación de ítems por subprogramas seleccionados para el análisis factorial.

Subprogramas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Items	4	5	8	11	13	15	16	20,23,27	29,33	36,41

Tabla 3. Análisis factorial (registro 1º).

ANÁLISIS FACTORIAL					
Matriz Factorial	FAC.1	FAC.2	FAC.3	FAC.4	FAC.5
ITEM4					
ITEM5	0'8033		0'6944		
ITEM8	0'7694				
ITEM11	0'7494				
ITEM13			0'5084	-0'5090	
ITEM15	0'6979				
ITEM16		0'7209			
ITEM20				0'6404	
ITEM23		0'5431			0'6757
ITEM27	0'6778				
ITEM29					
ITEM33	0'6318		0'5087		
ITEM36		0'5970			-0'5525
ITEM41				0'6068	

Estadísticos Finales:					
Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	Pct de Var.	Pct Acum.
ITEM4	0'7342	1	3'81770	27'3	27'3
ITEM5	0'8655	2	1'96275	14'0	41'3
ITEM8	0'7712	3	1'83881	13'1	54'4
ITEM11	0'7538	4	1'43790	10'3	64'7
ITEM13	0'7406	5	1'20227	8'6	73'3
ITEM15	0'8013				
ITEM16	0'6730				
ITEM20	0'6969				
ITEM23	0'8191				
ITEM27	0'5942				
ITEM29	0'5437				
ITEM33	0'7583				
ITEM36	0'6855				
ITEM41	0'8221				

Tabla 4. Análisis factorial (registro 2º).

ANÁLISIS FACTORIAL				
Matriz Factorial	FAC.1	FAC.2	FAC.3	FAC.4
ITEM4	0'8628			
ITEM5	0'6979			
ITEM8	0'8097			
ITEM11	0'9059			
ITEM13	0'5707			
ITEM15	0'8786			
ITEM16	0'8028			
ITEM20		0'8680		
ITEM23		0'5342		
ITEM27	0'5048			
ITEM29	0'6029			
ITEM33		0'5552	0'5277	
ITEM36			0'5529	0'7093
ITEM41				

Estadísticos Finales:					
Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	Pct de Var.	Pct Acum.
ITEM4	0'8314	1	5'41187	38'7	38'7
ITEM5	0'7131	2	2'01052	14'4	53'0
ITEM8	0'7277	3	1'28540	9'2	62'2
ITEM11	0'8371	4	1'20724	8'6	70'8
ITEM13	0'6150				
ITEM15	0'7792				
ITEM16	0'7983				
ITEM20	0'8003				
ITEM23	0'4809				
ITEM27	0'6373				
ITEM29	0'5142				
ITEM33	0'6894				
ITEM36	0'8115				
ITEM41	0'6790				

En las tablas presentadas se pueden apreciar los siguientes resultados:

Con respecto a los dos momentos de registro, se observan diferencias en cuanto a las saturaciones concretas de items en los factores resultantes, destacándose que en el segundo momento de registro las agrupaciones sean más consistentes, dando como resultado que con prácticamente los primeros dos factores se explique la misma proporción de variabilidad en los datos que con los tres factores del primer momento de registro.

El hecho de que en el primer momento de registro se haya dado una mayor dispersión relativa puede ser entendido desde dos circunstancias concretas; por una parte en Enero fue la primera vez en que todas las comunidades cumplieron la hoja de registro en conjunto y por tanto, a pesar de las múltiples reuniones realizadas con objeto de consensuar programa e instrumento, la heterogeneidad en el momento e interpretación de un instrumento cumplimentado por un colectivo de más de

cicuenta profesionales ha podido tener su incidencia diferencial. Por otra parte en esta época es cuando la mayoría de los niños vuelven de sus hogares familiares tras las vacaciones de navidades debido a lo cual muchos comportamientos instaurados antes del periodo vacacional suelen haber sido extinguidos, otra razón por la cual se puede explicar la dispersión observada.

Esta circunstancias, aunque no queden controladas completamente, están mucho más amortiguadas en el registro de final de curso en el que por otra parte se observa una mayor agrupación de los datos, es por ello que quizás en este último momento si se puedan plantear posibles explicaciones sustantivas de los agrupamientos observados; de hecho el segundo factor (tabla 4) hace referencia fundamentalmente a los items de relaciones familiares, mientras el tercero de ellos se refiere más a características concretas de los sujetos que se comprometen con determinadas actividades escolares y del barrio. Como se puede comprobar las variaciones con respecto al factor general se deben a casuística concretas de los niños mas que a otros posibles motivos diferenciadores.

Sin entrar a valorar en detalle la interpretación sustantiva de tales agrupaciones encontradas a final de curso, en tanto que su objeto ha sido exploratorio, y considerando como relevante aquellos factores con un mínimo del 10% de varianza explicada, se observa un alto porcentaje de variación explicada por un primer factor (38'7%) y en menor grado un segundo (14'4%), En estas saturaciones se observa una agrupación de los primeros siete subprogramas de intervención, haciendo referencia el segundo

factor a las escalas de relaciones familiares, y quedando en último término el resto de variabilidad dispersa entre las escalas referidas mas a características concretas de los sujetos individuales difíciles de agrupar en factores generales.

Con este primer análisis se puede interpretar una cierta homogeneidad con respecto a la mayoría de las escalas componentes de autonomía individual referidas a la integración en el ambiente de las comunidades y cumplimiento de una serie de normas de convivencia; mientras que con respecto a los subprogramas referidos a circunstancias personales de la familia, colegio e integración no se dan saturaciones tan globales al estar referidas a casuísticas concretas de los niños. Con estos datos se nos dan indicios que habrán de confirmarse en posteriores recogidas de datos sobre una valoración favorable acerca de las dos prioridades del servicio sobre la integración tanto social como familiar de los niños.

Conclusiones

A modo de resumen pasamos a resaltar aquellos aspectos que consideramos más interesantes del trabajo de diseño/ implementación del programa de intervención/evaluación en comunidades infantiles desarrollado.

En primer lugar, el hecho de haber enfatizado una estructura metodológica común subyacente en todo proceso de programación/evaluación en intervención social ha posibilitado el desarrollo de un proceso totalmente transparente de diseño e implementación, desde los objetivos generales a sus concreciones específicas, que como resultado permite

a cada grupo de trabajo de las distintas comunidades realizar el análisis de la influencias diferenciales provocadas por las actuaciones del programa de trabajo individual en cada niño.

Este desarrollo, al mismo tiempo que posibilita un diseño/análisis riguroso del proceso de programación/evaluación, permite una fácil y armoniosa integración al proceso de los profesionales en intervención social real, en tanto que dista de proponer planteamientos teóricos abstractos, en principio difíciles de traducir a casuísticas concretas, presentando mas bien un procedimiento de trabajo susceptible de complejizarse conforme se van validando resultados, y que al mismo tiempo puede conectarse con las distintas teorías en programación social.

En relación al punto anterior subrayar que en el trabajo presentado se le da una gran importancia a la implicación del profesional de la intervención real en el proceso de definición de objetivos, alternativas a seguir, diseño del programa y elección de sistema de registro fundamentalmente, ya que consideramos que en un ámbito de intervención tan inestable como el social esto posibilitará que se amortiguen posibles efectos diferenciales y se de una homogeneidad en el proceso de implementación y recogida de datos, ya que ante las leves y continuas variaciones que se van produciendo en el trabajo diario cada profesional concreto dará una respuesta similar que conoce al haber estado integrado en todo el proceso de diseño; todo lo cual, al mismo tiempo, redundará en un fortalecimiento del sistema de trabajo al darse un sentido sustantivo a determinadas actividades en el trabajo cotidiano -como las de registro que suelen estar infra-

valoradas por los profesionales en intervención-. Con todo ello, a su vez, se posibilita un mayor uso real de los resultados alcanzados sin que entren a formar parte de unas memorias anuales de las que se saca poco fruto real.

Por otra parte destacar que con el trabajo descrito no se pretende presentar un producto acabado, sino mas bien todo lo contrario, en tanto que todo proceso de programación-evaluación está en continua evolución, y tal y como ocurrió en el trabajo desarrollado en 1993, en esta ocasión se han presentado la consecución de una serie de etapas que en el mismo momento de esta redacción ya están volviendo a ser rediseñadas y enriquecidas con otros tipos de registros más encaminados a programas de actividades y registros de incidencias que aportan una información de tipo cualitativo.

Con este último comentario no se quiere dar la sensación de que la evaluación es un proceso que difícilmente pueda ser acotado, en el sentido de una amalgama de factores interactuantes imposibles de interconectar, mas bien se enfatiza que al tratarse precisamente de un proceso en evolución continua necesita de un marco metodológico fuerte de base que de consistencia al proceso aportando parámetros válidos desde los que planificar los diseños evaluativos así como los instrumentos a utilizar en función de los efectos perseguidos.

Esto último se pone de manifiesto con el importante cambio cualitativo en la dinámica de trabajo del servicio en términos de programación-evaluación, en el sentido de que en estos momentos en los seminarios de planificación y reuniones de evaluación la información

recogida en los registros evaluativos comentados supone el punto de partida desde el que se proponen las intervenciones a ejecutar, algo muy distinto de reuniones en las que cada profesional da su interpretación de la situación de cada niño y se entra en el debate de que actuaciones desarrollar. Esta última forma de trabajo no implica necesariamente un trabajo poco riguroso y de escasa eficacia, pero sí que provoca el desarrollo de evaluaciones con datos poco fiables y fundamentalmente difíciles de comunicar a otros profesionales con casuísticas similares, por lo que el avance en esta línea de trabajo se vuelve lento y costoso.

A modo de conclusión final resaltar que, en definitiva, todo programa de evaluación persigue como fin último la obtención de una información válida para el logro de unos efectos predeterminados, por tanto la diversidad existente no es consustancial al objetivo de un programa evaluativo sino más bien el resultado de distintos tipos de soluciones dadas a un mismo problema a la hora de intervenir sobre un medio sociopolítico inestable. En el marco de este contexto, mediante el planteamiento metodológico que venimos desarrollando, con el presente trabajo se ha intentado poner de manifiesto que tal planteamiento puede ser instaurado por cualquier profesional en intervención social independientemente de la casuística concreta del medio de trabajo y de la postura teórica a la que desee adscribirse.

Referencias

ALVIRA, F. (1991). Metodología de la evaluación de programas. *Colección*

de Cuadernos Metodológicos, 2. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

ANGUERA, M.T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de la Psicología*, 5, 13-42.

ANGUERA, M.T. (1992). Diseños diacrónicos en programas de intervención. *Bordón*, 43 (4), 421-429.

ATO, M.; QUIÑONES, E.; ROMERO, A. y RABADAN, R. (1989). Evaluación de programas: aspectos básicos. *Anales de la Psicología*, 5, 1-12.

CHACON, S. y LOPEZ, J. (1993). La metodología de la evaluación de programas de intervención: una aplicación en centros asistenciales infantiles. *Apuntes de Psicología*, 37, 41-60.

CHEN, H.T. y ROSSI, P.H. (1987). The theory driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning*, 10, 95-103.

COOK, TH.D. (1981). Dilemmas in evaluation of social programs. En M.B. Brewer y B.E. Collins (Eds.). *Scientific inquiry and the social sciences. A volumen in honor of Donald T. Campbell*. 257-287. San Francisco: Josey-Bass.

COOK, TH.D.; LEVITON, L.C. y SHADISH, W.R. (1985). Program evaluation. En G. Lindzey y E. Arosen (Eds.). *Handbook of Social Psychology*. 699-777. Nueva York: Random House.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 3, 159-181.

HERMAN, J.L. (Ed.). (1987). *Program evaluation kit* (2ª Edic.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- KETTNER, P.; MORONEY, R.M. y MARTIN L.L. (1990). *Designing and managing programs: an effective approach*. Londres: Sage Publications.
- LIPSEY, M.W. y POLLARD, J.A. (1989). Driving toward theory in program evaluation: more models to choose from. *Evaluation and Program Planning*, 12, 317-328.
- PALUMBO, D.J. y NACHMIAS, D. (1983). The preconditions for successful evaluation: is there an ideal paradigm? *Policy Sciences*, 16, 67-79. (Reimpreso en R.F. Conner ; D.G. Altman y C. Jackson (Eds.). *Evaluation Studies Review Annual*, 9, 102-114).
- PATTON, M.Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly-Hills, CA: Sage Publications.
- PIETRZAK, J.; RAMLER, M.; RENNER, T.; FORD, L. y GILBERT, N. (1990). *Practical program evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- POSAVAC, E.J. y CAREY, R.C. (1985). *Program evaluation. Methods and case studies*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1985). *Evaluation: a systematic approach* (3ª Edic.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- SCRIVEN, M. (1983). Evaluation ideologies. En G. Madaus (Ed.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. 229-260. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- SHADISH, W.R.; COOK, Th.D; y LEVITON, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation. Theories of practice*. Londres: Sage.
- SECHREST, L. y FIGUEREDO, A.J. (1993). Program evaluation. *Annual Review of Psychology*, 44, 645-674.
- STAKE, R. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Ohio: Merrill.
- TROCHIM, W.M. (1984). *Research design for program evaluation. The regression-discontinuity approach*. Beverly-Hills, CA: Sage Publications.
- VENEY, J.E. y KALUZNY, A.D. (1984). *Evaluation and decision making for health services program*. Englewood Cliff, Nueva York: Prentice Hall.
- WEISS, C.H. (1972). *Evaluating research: methods for assessing program effectiveness*. Nueva York: Prentice Hall.
- WHOLEY, J.S. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown.

ANEXO 1

HOJA DE REGISTRO SOBRE OBJETIVOS DE INTERVENCIÓN

A continuación aparecen una serie de preguntas relacionadas con los distintos objetivos a cubrir desde los programas de intervención en desarrollo.

A la hora de cumplimentar el registro recuerde que se pretende medir la situación actual que presenta el niño/a y no los logros que esperamos pueda llegar a conseguir.

La gradación que aparece en cada pregunta ha de ser entendida como: **1=nunca; 2=pocas veces; 3=algunas veces; 4=frecuentemente; 5=siempre.**

Marque con una cruz el número que considere oportuno para cada pregunta.

APELLIDOS

NOMBRE.....EDAD.....FECHA.....

1. El niño/a prueba de todo el alimento servido.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

2. El niño/a presenta algún problema a nivel físico.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

3. El niño/a presenta algún problema a nivel psíquico.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

4. El niño/a presenta unos niveles óptimos de higiene.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

5. El niño/a hace su cama.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

6. El niño/a deja las cosas de su habitación recogidas (recoge objetos de uso personal:ropa,zapatos, material escolar, juegos).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

7. El niño/a limpia la habitación (pone orden general y barre el suelo a partir de los doce años).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

8. Ayuda en el comedor (pone y quita la mesa, lo barre a partir de los doce años y deja ordenado).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

9. Colabora en tareas de la cocina (lleva cubiertos y vajilla sin restos de comida al fregadero).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

10. Deja recogido el servicio después de su aseo (recoge ropa, recoge el suelo, y útiles de aseo).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

11. Utiliza correctamente los objetos y servicios comunes (los usa para el fin destinado, cubre sus necesidades y no sufren deterioro por uso indebido).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

12. Utiliza los cubiertos con corrección (utiliza cada cubierto para su fin destinado, cubre la necesidad y no sufren deterioro por uso indebido)

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

13. Respeta los horarios de las comidas.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

14. Se come todo el menú servido.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

15. Se preocupa de su aspecto externo.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

16. Cumple las normas existentes en la comunidad en términos generales.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

17. Respeta las posesiones comunes y ajenas.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

18. Respeta los espacios privados (llama a la puerta antes de entrar en habitaciones, no interrumpe descanso de los compañeros).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

19. Presenta un comportamiento adecuado dentro del ambiente de la comunidad.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

20. Hace visitas a su hogar familiar.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

21. Mantiene buenas relaciones con su padre.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

22. Mantiene buenas relaciones con su madre.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

23. Mantiene buenas relaciones con su/s hermano/s.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

24. Tiene contacto telefónico con la familia extensa.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

25. Tiene contacto personal con la familia extensa.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

26. Tiene otros contactos con la familia extensa.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

27. Comprende su situación personal.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

28. Colabora en la modificación de su situación socio-familiar.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

29. Muestra interés por el colegio.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

30. Tiene un buen rendimiento escolar (evaluaciones aprobadas).

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

31. Hace todos sus deberes.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

32. Llega puntualmente a clase.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

33. Lleva el material necesario a clase.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

siempre

34. Va de forma autónoma al colegio.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

35. Tiene un buen comportamiento con los compañeros/as y profesores.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

36. Participa en actividades extraescolares.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

37. Cumple con los compromisos adquiridos en las actividades extraescolares.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

38. Participa en actividades organizadas en su núcleo de origen (barrio, pueblo...)

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

39. Sale a la calle.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

40. Mantiene relaciones con los niños/as de la calle.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

41. Recibe y hace visitas a los niños/as de la calle.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

42. Está integrado/a dentro del barrio.

nunca

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 siempre

43. Expresa otros posibles aspectos, no mencionados, que consideres interesantes tener en cuenta a la hora de evaluar la situación en la que se encuentran los niños/as, incluyendo especialmente aquellos que crees que habrían de modificarse:

ANEXO 2

FORMACIÓN DE PROGRAMAS Y SUBPROGRAMAS DE INTERVENCIÓN UTILIZADOS EN EL ANÁLISIS EVALUATIVO GLOBAL DEL SERVICIO

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

pro1 'necesidades básicas'=sub1.

pro2 'autonomía personal (hábitos de vida)'= (sub2 + sub3 + sub4 + sub5 + sub6)/5.

pro3 'autonomía personal a nivel social' = (sub7 + sub8 + sub9 + sub10)/4.

pro4 'madurez social' = (pro1 + pro2 + pro3)/3.

SUBPROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

sub1 'necesidades básicas'=(ITEM1 + ITEM2 + ITEM3 + ITEM4)/4.

sub2 'orden habitación'=(ITEM5 + ITEM6 + ITEM7)/3.

sub3 'orden de casa'=(ITEM8 + ITEM9 + ITEM10)/3.

sub4 'uso de objetos'=(ITEM11 + ITEM12)/2.

sub5 'alimentación'=(ITEM13 + ITEM14)/2.

sub6 'aspecto externo'=ITEM15.

sub7 'convivencia'=(ITEM16 + ITEM17 + ITEM18 + ITEM19)/4.

sub8 'relaciones familiares'= (ITEM20 + ITEM21 + ITEM22 + ITEM23 + ITEM24 + ITEM25 +
ITEM26 + ITEM27 + ITEM28)/9.

sub9 'colegio' = (ITEM29 + ITEM30 + ITEM31 + ITEM32 + ITEM33 + ITEM34 + ITEM35)/7.

sub10 'integración' = (ITEM36 + ITEM37 + ITEM38 + ITEM39 + ITEM40 + ITEM41 + ITEM42)/7.