

Evaluación de la intervención socioeducativa

Agentes, ámbitos y proyectos

Santiago Castillo Arredondo
Jesús Cabrerizo Diago

UNED

PEARSON

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

AGENTES, ÁMBITOS Y PROYECTOS

EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

AGENTES, ÁMBITOS Y PROYECTOS

Autores:

Santiago Castillo Arredondo

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jesús Cabrerizo Diago

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia



Prentice Hall
es un sello editorial de

PEARSON

Datos de catalogación bibliográfica:

**EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
AGENTES, ÁMBITOS Y PROYECTOS**

Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago

PEARSON EDUCACIÓN, S.A. 2011

ISBN: 9788483228036

ISBN UNED: 9788436259599

Materia: Didáctica y metodología 37.02

Formato: 170 x 240 mm. Páginas: 282

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos –www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Publicado por la editorial Pearson Educación y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los autores son responsables de la elección y presentación de los hechos contenidos en esta obra, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente las de la editorial ni de la UNED, ni comprometen a estas entidades.

DERECHOS RESERVADOS

© 2011, PEARSON EDUCACIÓN S.A.

Ribera del Loira, 28

28042 Madrid (España)

ISBN: 9788483227442

ISBN UNED: 9788436259599

Depósito Legal:

EQUIPO EDITORIAL

Editor: **Alberto Cañizal**

Técnico editorial: **María Varela**

Equipo de producción:

Director: **José A. Clares**

Técnico: **Isabel Muñoz**

Diseño de cubierta: Equipo de diseño de **Pearson Educación S.A.**

Composición: **Balloon Comunicación, S.L.**

Impreso por:

IMPRESO EN ESPAÑA / PRINTED IN SPAIN

Este libro ha sido impreso con papel y tintas ecológicos

Nota sobre enlaces a páginas web ajenas: Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a PEARSON EDUCACIÓN S.A. que se incluyen solo con finalidad informativa.

PEARSON EDUCACIÓN S.A. no asume ningún tipo de responsabilidad por los daños y perjuicios derivados del uso de los datos personales que pueda hacer un tercero encargado del mantenimiento de las páginas web ajenas a PEARSON EDUCACIÓN S.A. y del funcionamiento, accesibilidad o mantenimiento de los sitios web no gestionados por PEARSON EDUCACIÓN S.A. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de publicación sin garantías, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Presentación	XI
Finalidad y contenido de la obra	XIII
1 Identidad profesional del educador social	1
I. Introducción	1
II. Competencias	2
III. Mapa conceptual	2
IV. Contenidos	2
1. El ser humano como protagonista de la educación	2
2. Perfil formativo del educador social competente	3
2.1. Ámbitos y perfiles profesionales del educador social	3
2.2. Competencias a adquirir por el educador social	7
2.3. Competencias compartidas con otras titulaciones de Grado	13
2.4. Otras competencias del educador social	14
3. El código deontológico del educador social	15
V. Resumen	18
VI. Actividades	18
VII. Autoevaluación	19
2 La intervención socioeducativa en Educación Social	21
I. Introducción	22
II. Competencias	22
III. Mapa conceptual	23
IV. Contenidos	23
1. La intervención socioeducativa como intervención didáctica	23
1.1. Periodos históricos	24
2. El diseño de la intervención socioeducativa	25
2.1. Perspectivas para la intervención socioeducativa	26
2.2. Modelos de intervención socioeducativa	28
2.3. Agentes de intervención socioeducativa	29
2.4. Principios de actuación	33
3. La planificación de la intervención socioeducativa	34
3.1. Plan, programa, proyecto. Delimitación conceptual y operativa	36
3.2. El proyecto de intervención socioeducativa	39
3.2.1. Aproximación conceptual	39
3.2.2. Especificaciones del proyecto	40
3.2.3. Justificación e intencionalidad del proyecto	41

3.2.4. Clasificación de proyectos.....	42
3.2.5. Descripción de los elementos del proyecto	42
3.2.6. Fases en el diseño y elaboración del proyecto	43
3.2.7. Características del proyecto	46
3.2.8. Aplicabilidad del proyecto	46
3.3. Metodología de la intervención socioeducativa	48
3.4. La investigación en la acción como metodología	51
3.5. El educador social como investigador de su práctica profesional	53
V. Resumen	54
VI. Actividades	55
VII. Autoevaluación	55
3 Justificación y sentido de la evaluación en Educación Social	57
I. Introducción	57
II. Competencias	58
III. Mapa conceptual.....	58
IV. Contenidos	58
1. Significado de la evaluación en Educación Social	58
2. El proceso evaluador	68
3. Funciones de la evaluación	71
4. Tipos de evaluación	73
5. Momentos para evaluar	78
6. El diseño de la evaluación en Educación Social	79
7. Evaluación en Educación Social y calidad.....	83
V. Resumen	90
VI. Actividades	91
VII. Autoevaluación	91
4 Evaluación de agentes de intervención socioeducativa	93
I. Introducción	93
II. Competencias	94
III. Mapa conceptual.....	94
IV. Contenidos	95
1. Aspectos generales.....	95
1.1. Tipos de agentes de intervención socioeducativa	95
1.2. Funciones y competencias del agente de intervención socioeducativa.....	97

2. El desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa.....	99
3. Evaluación del desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa.....	104
3.1. Vías de obtención de evidencias para la evaluación.....	108
3.2. Fases en el proceso evaluador	110
3.3. Modalidades de evaluación.....	111
3.4. Criterios e indicadores de evaluación.....	111
3.5. Métodos de evaluación.....	115
V. Resumen	124
VI. Actividades	124
VII. Autoevaluación	125
5 Evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa	127
I. Introducción	127
II. Competencias	128
III. Mapa conceptual.....	128
IV. Contenidos	128
1. Ámbito de intervención socioeducativa	128
2. Tipos de ámbitos	131
3. La evaluación del ámbito de intervención socioeducativa.....	134
3.1. Evaluación del contexto de intervención.....	135
3.2. Evaluación de las personas destinatarias de la intervención.....	136
3.2.1 La observación	136
3.2.2 La interrogación.....	138
3.3. Criterios e indicadores para la evaluación de ámbitos	138
3.4. Modalidades para la evaluación de ámbitos	143
4. Tratamiento de los resultados de la evaluación de ámbitos	144
V. Resumen	145
VI. Actividades	146
VII. Autoevaluación	146
6 Evaluación de proyectos de intervención socioeducativa	147
I. Introducción	147
II. Competencias	148
III. Mapa conceptual.....	149
IV. Contenidos	149
1. La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa	149
1.1. Consideraciones generales	149

1.2. Modalidades en la evaluación de proyectos	152
1.3. Elementos y fases de la evaluación de proyectos	157
1.4. Modelos de evaluación de proyectos	161
1.5. Funciones de la evaluación de proyectos	165
1.6. Identificación de los criterios e indicadores de la evaluación de proyectos.....	166
1.7. Algunas observaciones sobre la evaluación de proyectos.....	169
V. Resumen	172
VI. Actividades	174
VII. Autoevaluación	174
<hr/>	
7 Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa	177
I. Introducción	178
II. Competencias	178
III. Mapa conceptual.....	179
IV. Contenidos	180
1. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación. Delimitación semántica y operativa .	180
1.1. Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación	183
1.2. Criterios de selección de las técnicas e instrumentos de evaluación.....	184
2. Algunas técnicas e instrumentos de evaluación	185
2.1. La observación	185
2.1.1. Clasificación de los métodos observacionales	188
2.2. La interrogación	194
2.2.1. La encuesta	194
2.2.2. La entrevista	200
2.2.3. Los test	207
2.2.4. Clasificación de los test	209
3. Otras técnicas de evaluación	214
4. Algunos criterios de selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa.....	218
4.1. Selección de técnicas e instrumentos de evaluación de agentes	218
4.2. Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de ámbitos	220
4.3. Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de proyectos	223
V. Resumen	226
VI. Actividades	227
VII. Autoevaluación	227
<hr/>	
8 Redacción y presentación de informes de evaluación de la intervención socioeducativa	229

I. Introducción	230
II. Competencias	230
III. Mapa conceptual	231
IV. Contenidos	232
1. Sentido y finalidad del informe de evaluación de proyectos	232
1.1. Tipos de informes de evaluación	235
1.1.1. En función del momento	235
1.1.2. En función de los destinatarios o audiencias	241
1.1.3. En función de los contenidos	242
1.1.3. En función del enfoque metodológico	244
2. Organización y estructura del informe de evaluación	245
2.1. Criterios de organización	245
2.2. Elementos estructurales del informe	245
3. Redacción del informe de evaluación	249
3.1. Difusión del informe de evaluación	250
3.1.1. Destinatarios y audiencias	250
3.1.2. Identificación de la audiencias	252
3.1.3. Objetivos de la difusión del informe de evaluación	254
3.1.4. Estrategias de difusión	256
4. Criterios de valoración de los informes de evaluación	258
V. Resumen	261
VI. Actividades	261
VII. Autoevaluación	262
Bibliografía	263
Webgrafía	266

Presentación

Este manual constituye un nuevo referente para la formación de educadores sociales ajustándose a las exigencias establecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Dichas exigencias trascienden a las Facultades y ocasionalmente a las propias Universidades, llevando a exigir la participación de la sociedad entera en la tarea de cualificar profesionales competentes.

El perfil profesional del Graduado en Educación Social define su identidad a través de la identificación de las principales funciones de la profesión, de las tareas que se desarrollan en tal profesión y del conocimiento profundo de los contextos en los que el educador social la desempeña.

Cuando nos acercamos a la Educación Social, un amplio y variado horizonte se abre a la consideración de cualquier profesional preocupado por mejorar la vida de los ciudadanos. Aunque proclamamos con relativa facilidad que toda persona tiene derecho a los bienes de la educación y la cultura, la realidad nos pone de manifiesto que no todos los ciudadanos llegan a ese disfrute. En unos casos son los países los que, a pesar de contar con sistemas educativos, dejan amplios espacios al abandono de grandes grupos sociales que no llegan a ser escolarizados. Solo algunos ciudadanos tendrán acceso a programas de diversa proyección: alfabetización, enseñanza nocturna, educación de adultos, educación alternativa, etc. En otros casos, en sociedades más desarrolladas, surgen nuevas necesidades educativas que se tratan de paliar mediante planes y programas por parte de las distintas administraciones: escolarización de emigrantes, planes de salud comunitaria, lucha contra la drogadicción, integración escolar, tercera edad, actividades de tiempo libre y de ocio, etc.

Esos tres elementos: funciones, tareas y contextos, todos ellos intervencionales, permiten identificar las competencias que le son propias a dicho grado. Las competencias en este punto se van a interpretar como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el correspondiente desempeño profesional, a las que, además, se tiene que añadir la capacidad de mantener la formación y nivel de cualificación requerido en función de las implicaciones que los cambios sociales, políticos y económicos tengan sobre su profesión y los contextos de empleo.

La Universidad, como sistema formativo, también incluye una variación importante en las necesidades planteadas y hace análisis proyectivos de las posibles demandas socioprofesionales. El grado en Educación Social potenciará la autogestión y autorregulación del estudio y favorecerá el trabajo en equipo respetando el espíritu que le es propio, a través de la

mejora de los procesos de comunicación e información, sin obviar el compromiso ético que todo proceso formativo debe contener.

La Educación Social trata de dar respuesta a los nuevos problemas y necesidades sociales garantizando programas y actuaciones socioeducativas dirigidas a lograr una mejor atención y desarrollo de los individuos. Organismos internacionales, como la Unesco, vienen impulsando el anhelo de “*educación para todos a lo largo de toda la vida*” desde la Conferencia de Jomtiem en 1990. Esto supone que los espacios o ámbitos, los agentes y los tiempos de la educación se han ampliado en todas las latitudes y dimensiones, y que desde hace unos años se hace un gran esfuerzo en este sentido. Los planes, programas y proyectos de intervención socioeducativa dirigidos a diferentes ambientes sociales se multiplican por doquier, desde el ámbito local a esferas transnacionales, sin fronteras. Una vez más, la evaluación viene a contribuir al logro de los objetivos de la educación; de la Educación Social en este caso. Las intervenciones socioeducativas necesitan del acompañamiento de la evaluación, como control de calidad del diseño, elaboración y ejecución de proyectos y actuaciones concretos, de sus contenidos y de los agentes impulsores de estos.

Los autores
Madrid, enero 2011

Finalidad y contenido de la obra

I OBJETIVOS GENERALES

El trabajo y estudio de los contenidos de los siguientes capítulos posibilitará a los estudiantes el logro de los siguientes objetivos generales:

1. Analizar el perfil profesional del educador social y su responsabilidad en la evaluación de la intervención socioeducativa.
2. Conocer el sentido y justificación de la evaluación educativa en el marco de la Educación Social.
3. Analizar el fundamento y desarrollo de la evaluación de los agentes de la intervención socioeducativa.
4. Analizar el fundamento y desarrollo de la evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa.
5. Determinar los criterios y los indicadores en la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa.
6. Conocer las técnicas e instrumentos más habituales para la recogida de información al servicio de la evaluación de la intervención socioeducativa.
7. Estudiar las características y requisitos para la redacción y presentación de informes de evaluación.

II CONTENIDOS

Los capítulos de este libro abordan los siguientes contenidos:

1. Identidad profesional del educador social.
2. La intervención socioeducativa en Educación Social.
3. Justificación y sentido de la evaluación en Educación Social.
4. Evaluación de agentes de intervención socioeducativa.
5. Evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa.
6. Evaluación de proyectos de intervención socioeducativa.
7. Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa.
8. Redacción y presentación de informes de evaluación de la intervención socioeducativa.

III ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO

Con la finalidad de orientar al estudiante en el trabajo y estudio de los capítulos de forma eficaz, le ofrecemos las siguientes orientaciones:

- 1.** La **introducción**, las **competencias** y el **esquema** son los apartados que abren cada capítulo:
 - En la **introducción** se realiza la presentación del capítulo.
 - En las **competencias** se presentan aquellas cuyo alcance por el estudiante se ve favorecido mediante el trabajo y estudio del capítulo.
 - En el **esquema** o **mapa conceptual** se presentan las ideas esenciales del capítulo en una estructura cognitiva organizada para facilitar y orientar la comprensión de los contenidos.
- 2.** El trabajo y estudio de los **contenidos** de cada capítulo comienza por la *introducción* y termina en la *autoevaluación*. Todos los apartados de cada lo capítulo están orientados a facilitar el estudio, comprensión y aprendizaje de los mismos.
- 3.** Para realizar un trabajo y estudio eficaz de los contenidos de cada capítulo, proponemos la siguiente secuencia:
 - Buscar la **identidad de cada capítulo** y su relación con el resto de capítulos del libro.
 - Realizar una **lectura exploratoria** del capítulo en su totalidad.
 - Realizar un **estudio detenido** de los distintos apartados del capítulo, analizando y subrayando su contenido.

Después del estudio del capítulo, realizar una síntesis personal de este: *esquema, mapa conceptual, cuadro sinóptico*, etcétera.

Los apartados de resumen y actividades tienen la finalidad de consolidar el aprendizaje alcanzado del contenido del capítulo:

- En el **resumen** se sintetizan y se integran de un modo global las ideas fundamentales del capítulo para afianzar el aprendizaje realizado y facilitar su recuerdo posterior.
- Con las **actividades** se pretende que el estudiante aplique y proyecte las ideas teóricas en la ejecución práctica de situaciones o ejercicios relacionados con el capítulo. Teniendo en cuenta que los contenidos de los capítulos son de carácter teórico, deben ser acompañados por una visión práctica, y su aplicación a la actividad escolar debe hacerse mediante actividades.
- El apartado de **autoevaluación** es una oportunidad que se le ofrece al estudiante para que compruebe por sí mismo el resultado de su estudio antes de someterse a un examen externo. ¡Cuanto más ejercicios de autoevaluación realice un estudiante, más seguros y duraderos serán sus aprendizajes, y mayor será la garantía de éxito en los exámenes!

4. Al final del libro se presenta una **bibliografía general** como fuente complementaria de información; a ella debe acudir el estudiante para “aprender más”, ampliando contenidos o profundizando en los ya conocidos.
5. Es posible que en el transcurso de los capítulos pueda aparecer alguna reiteración o redundancia. No es de extrañar cuando se abordan temas desde distintos ángulos o enfoques. En cualquier caso, si aparecieran estas reiteraciones tendrían el valor didáctico de permitir reforzar o profundizar en los temas que se estudian.

IV MATERIAL COMPLEMENTARIO

El estudio y trabajo de esta obra se complementa con las siguientes publicaciones:

CASTILLO ARREDONDO, S. (200/): *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid. Pearson.

El **Vocabulario** ayuda a profundizar y a ampliar el conocimiento de los conceptos y su significado, a hablar y escribir con mayor precisión conceptual, a descubrir nuevas acepciones de una palabra o a hallar nuevos términos para conceptos ya adquiridos.

Este **Vocabulario** es uno de los recursos de mayor utilidad para mejorar tanto la comprensión como la comunicación en todo lo referente a la evaluación educativa. Encierra un gran valor didáctico por cuanto permite a sus usuarios (profesores, estudiantes o investigadores) tener un común referente conceptual. En palabras del recordado José Luis Rodríguez Diéguez, "Este vocabulario da respuesta a los problemas derivados del uso propio de la terminología de la evaluación especialmente en los momentos actuales".

CASTILLO ARREDONDO, S. , CABRERIZO DIAGO, J. y RUBIO ROLDÁN, M. J. (2011): *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social*. Madrid. Pearson.

La **formación** que proporciona la obra *Evaluación de la intervención socioeducativa. Agentes, ámbitos y proyectos* se debe desarrollar y complementar junto con la práctica. Por esta razón se presentan en el libro *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumenmtos. Vademécum del educador social* los recursos necesarios para poder desarrollar la práctica evaluadora en las diversas situaciones de la educación social. La pretensión de esta obra es facilitar la práctica evaluadora y ser el **vademécum del educador social**.

Son muchos los materiales e instrumentos que necesitamos utilizar como herramientas para desarrollar la evaluación socioeducativa. Un buen profesional será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por las técnicas e instrumentos que mejor se adapten a la situación. Las distintas **materiales e instrumentos** se presentan ordenados en ocho **bloques** en función de los ámbitos fundamentales de la Educación Social: alumnos, familia, contextos sociales, grupos de riesgo, personas mayores, programas y proyectos, agentes sociales y otros.

Identidad profesional del educador social

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** El ser humano como protagonista de la educación
 - 2** Perfil formativo del educador social competente
 - 2.1** Ámbitos y perfiles profesionales del educador social
 - 2.2** Competencias a adquirir por el educador social
 - 2.3** Competencias compartidas con otras titulaciones de Grado
 - 2.4** Otras competencias del educador social
 - 3** El código deontológico del educador social
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

La gran diversidad de ámbitos en los que puede desarrollar sus funciones en la actualidad el educador social, hace que se esté percibiendo la necesidad de su actuación, y que se esté demandando, cada vez con más insistencia, la incorporación de estos profesionales a ejercer sus tareas profesionales. Esta demanda viene avalada por la realidad socioeducativa actual y por el incremento de situaciones diversas que exigen la aplicación de recursos sociales y educativos de muy diversa índole.

Inmersos en la realidad de una sociedad global y multicultural, se plantea la necesidad de abordar situaciones hasta no hace mucho desconocidas, tanto en el ámbito educativo como en otros ámbitos sociales. Desde esta realidad, las instituciones socioeducativas han tratado de regular su vida cotidiana como espacios de ayuda, asesoramiento y aprendizaje, donde la diferencia se presenta como una herramienta valiosa en el contexto de una normativa participativa e integradora de derechos y deberes de cada ciudadano. Pero con los recursos disponibles hasta ahora, no es suficiente. El reto de los sistemas sociales y educativos con-

Evaluación de la intervención socioeducativa

siste, en la actualidad, en construir una sociedad intercultural en el marco de procesos que apoyen decididamente estas nuevas realidades, con el aporte indispensable de nuevas figuras profesionales que contribuyan a ello: los educadores sociales.

II. Competencias

Por medio de este capítulo, se pretende favorecer la adquisición de las siguientes competencias por el estudiante:

- Conocer los perfiles de la identidad profesional del educador social.
- Gestionar y planificar la actividad profesional.
- Desarrollar procesos cognitivos superiores.
- Trabajar en equipo.
- Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos.
- Diseñar e implementar procesos de evaluación de agentes, ámbitos y proyectos de intervención socioeducativa en diversos contextos.
- Diseñar e implementar procesos de evaluación de proyectos, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa.
- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos.

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. El ser humano como protagonista de la educación

Con independencia de la puesta en marcha de una serie de programas dirigidos a impulsar un correcto desarrollo de la convivencia: “Proyecto Atlántida” (1996), o “Convivir es vivir” (1997), entre otros muchos, la sociedad en su conjunto demanda en la actualidad nuevas estructuras y nuevos profesionales que permitan dar respuesta de forma real a las necesidades existentes, enfocadas desde el ámbito educativo y como una cuestión social.

El punto de partida reside en el hecho de que en la actualidad la convivencia es en todo caso intercultural, y que la realidad que se desprende de ello genera una multiplicidad de situaciones concretas, algunas de las cuales pueden ser problemáticas o disonantes. Para atender a estos problemas y a estas disonancias es necesario desarrollar unas habilidades personales que mejoren el grado de colaboración interpersonal. Estas habilidades residen, en definitiva, en el centro de todo desarrollo social en el que aparecen tensiones de convivencia social que, en algunos casos, no se solucionan si no es por la mediación de especialistas actuando sobre el entorno.

Todas las actuaciones de carácter socioeducativo y formativo que puede desarrollar el educador social aportan posibilidades de mejora para propiciar la consecución de espacios de interacción intercultural, favorecedores del conocimiento y convivencia en armonía de culturas diferentes. Para ello, además de tener una preparación técnica adecuada, el educador social deberá estar formado en competencias que le permitan gestionar y planificar la actividad profesional; desarrollar procesos cognitivos superiores; diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos; trabajar en equipo; dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos; diseñar e implementar procesos de evaluación de agentes, ámbitos y proyectos de intervención socioeducativa en diversos contextos; asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos; diseñar e implementar procesos de evaluación de proyectos, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa, así como supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos. Todo ello implica poseer una serie de cualidades y capacidades: capacidad de iniciativa, capacidad organizativa, dinamismo y adaptación a nuevos entornos y realidades socioeducativas que le permitan el manejo y control de los grupos con los que trabaja.

2. Perfil formativo del educador social competente

2.1. Ámbitos y perfiles profesionales del educador social

Entendemos por ámbitos de intervención socioeducativa todos aquellos colectivos, personas, lugares o contextos en los que, dadas sus características, son susceptibles de que se desarrolle alguna intervención socioeducativa. En el campo de la Educación Social, se habla indistintamente de contextos, ámbitos, sectores, entornos de aplicación, etc. para referirnos a una determinada población en la que es necesario desarrollar una intervención socioeducativa.

El campo profesional del educador social es tan amplio como la gran variedad de ámbitos y de colectivos de población a los que van dirigidas sus actuaciones socioeducativas. En su actividad profesional, el educador social desarrolla su actividad en el seno de un proyecto de intervención socioeducativa determinado y ajustado a la realidad de un determinado ámbito de intervención. De forma genérica podemos considerar que los ámbitos de intervención socioeducativa del educador social pueden agruparse en estas categorías:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Ámbito personal
- Ámbito familiar
- Ámbito escolar
- Ámbito social

Y dependiendo de los destinatarios de la acción:

- Personal o individual, cuando va dirigida a una sola persona.
- Grupal o comunitario, cuando va dirigida a un grupo de personas o espacio social concreto.

Para De la Torre (2001) los ámbitos en los que puede intervenir un educador social pueden agruparse de este modo:

Ámbitos relacionados con la animación sociocultural. Sus destinatarios serían personas interesadas en desarrollar habilidades personales o sociales fuera del sistema educativo.

Ámbitos relacionados con la pedagogía del tiempo libre. Sus destinatarios serían los escolares y adolescentes fuera del horario de clases.

Ámbitos relacionados con la educación de adultos. Sus destinatarios serían personas adultas con carencias culturales o sociales.

Ámbitos relacionados con la formación ocupacional. Sus destinatarios serían personas en una situación de paro laboral.

Ámbitos relacionados con la educación especializada. Sus destinatarios serían personas con riesgo psicosocial o carencia de recursos personales.

En la práctica, algunos de los ámbitos de intervención socioeducativa del educador social, agrupados por categorías, son:

Ámbitos relacionados con personas discapacitadas. Centros de día para personas discapacitadas, centros especiales de empleo, centros específicos de educación especial, centros de estimulación temprana, centros ocupacionales, centros de rehabilitación, colegios de educación, ONG que atienden a personas discapacitadas.

Ámbitos relacionados con contextos multiculturales. Asociaciones de inmigrantes, centros de apoyo a inmigrantes, centros culturales con apoyo a inmigrantes, colectivos desfavorecidos, colectivos de diversidad cultural, colectivos de gitanos, colectivos de inmigrantes, ONG que trabajen en contextos multiculturales, personas concretas.

Ámbitos relacionados con orientación familiar. Asociaciones de padres, centros de mayores, centros de orientación familiar, centros de planificación familiar, escuelas de padres, familias concretas, ONG que trabajen con familias, procesos de mediación, situaciones de exclusión social, situaciones de violencia familiar.

Ámbitos relacionados con instituciones educativas. Centros de acogida, centros de apoyo a adolescentes, centros de educación infantil, centros de educación primaria, centros de educación secundaria, centros de formación profesional específica, internados dependientes de instituciones, ONG que trabajen con las instituciones educativas, etc.

Dentro de la gran variedad de ámbitos posibles en los que puede intervenir el educador social, y sin querer ser exhaustivos, presentamos algunos de ellos ordenados por orden alfabético:

- Agrupaciones de tipo social
- Animación sociocultural
- Áreas de cultura
- Asociaciones ciudadanas
- Atención a ludopatías
- Ateneos
- Aulas-taller
- Bibliotecas infantiles
- Centros cívicos
- Centros culturales
- Centros de día de mayores
- Centros de Educación Especial
- Centros de Educación Primaria
- Centros de Educación Secundaria
- Centros de formación ocupacional
- Centros de tiempo libre
- Centros de toxicómanos
- Centros hospitalarios
- Centros penitenciarios
- Centros de protección de menores
- Comunidades terapéuticas
- Discapacitados
- Educación no formal de adultos
- Escuelas de naturaleza
- Escuelas de padres
- Familias
- Formación de formadores
- Inmigrantes
- Justicia juvenil
- Ludotecas
- Menores
- Mujeres
- Programas de educación compensatoria
- Programas de formación ocupacional
- Programas extraescolares

- Residencias de mayores
- Residencias juveniles
- Sectores marginales
- Servicios sociales
- Tercera edad
- Tiempo libre

A su vez, en cada uno de estos ámbitos de intervención, y en función de cada caso particular, pueden desarrollarse intervenciones socioeducativas concretas, algunas de las cuales pueden ser:

1. Relacionadas con niños y adolescentes

- Abandono de menores por sus progenitores
- Absentismo escolar
- Abusos sexuales
- Consumo de estupefacientes
- Delitos variados
- Drogodependencias
- Embarazos en adolescentes
- Malos tratos físicos o psíquicos,
- Problemas de higiene
- Problemas fuertes de aprendizaje debidos a causas sociales
- Problemas emocionales
- Situaciones de desnutrición

2. Relacionadas con situaciones familiares

- Drogadicción
- Enfermedad grave de algún progenitor
- Familias monoparentales con dificultades económicas
- Hijos tutelados por algún tribunal de justicia
- Incapacidad de la familia para educar a sus hijos
- Prostitución
- Situaciones conflictivas de los adultos

3. Relacionadas con el medio social

- Actividades marginales en el entorno
- Alto índice de delincuencia en la zona
- Déficit de servicios escolares
- Entorno poco favorecedor para la educación de los hijos
- Falta de servicios para el tiempo libre
- Pandillas de adolescentes en situación de peligro social

En términos generales, un educador social puede desempeñar las funciones:

- Educativa.
- Docente
- Informativa
- De animación y de dinamización
- Organizadora
- De gestión y administración
- De observación y detección diagnóstica de necesidades
- De relación con instituciones
- De relación con personas o grupos
- De reeducación
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de programas o proyectos de intervención socioeducativa

Por ello, algunos de los objetivos que se persiguen en la actualidad en la formación del educador social es capacitarle para:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica...
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

2.2. Competencias a adquirir por el educador social

El educador social debe estar en posesión de las competencias genéricas adquiridas en sus estudios universitarios y de aquellas otras que por su especificidad le son propias a su gradación en Educación Social. En la siguiente tabla se recogen dichas competencias y su implicación con la asignatura que se desarrolla con los contenidos de esta obra como manual de trabajo y estudio.

Las competencias que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca, 2005, Volumen I) asigna a los graduados en Educación Social son las que aparecen en el cuadro y se desarrollan en los siguientes epígrafes:

Evaluación de la intervención socioeducativa

ÁREAS COMPETENCIALES	COMPETENCIAS GENÉRICAS	
Gestión autónoma y autorregulada del trabajo	Gestión y planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa y motivación • Planificación y organización • Manejo adecuado del tiempo
	Procesos cognitivos superiores	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y síntesis • Aplicación de conocimientos a la práctica • Resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos • Pensamiento creativo • Razonamiento crítico • Toma de decisiones • Aprendizaje a partir de la práctica • Elaboración de teoría a partir de la práctica • Valoración fundamentada
	Gestión de calidad e innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento, monitorización y evaluación del trabajo propio o ajeno. • Aplicación de medios de mejora • Innovación
Gestión de los procesos de comunicación e información	Expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y expresión escrita • Comunicación y expresión oral • Comunicación y expresión en otras lenguas • Comunicación y expresión matemática, científica y tecnológica cuando sea necesario
	Uso de herramientas y recursos de la sociedad conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las TIC • Búsqueda de información relevante • Gestión y organización de la información • Recolección de datos, el manejo de bases de datos y su presentación • Evaluación de la información • Selección y transformación de la información
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinarse con el trabajo de otros • Negociar de forma eficaz • Mediación y resolución de conflictos • Coordinar grupos de trabajo • Liderazgo • Desarrollo de la empatía • Compatibilización de intereses personales con grupales 	
Compromiso ético y deontológico	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de trabajos sin plagios • Ética profesional y como investigador • Compromiso social • Aplicación y desarrollo del marco jurídico propio del área profesional • Valores democráticos • Actitudes acordes a los derechos humanos y los principios democráticos 	

4. *Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa.* Ser competente en el conocimiento de las causas que originaron la aparición de la profesión; en su evolución en el último siglo; en su camino de consolidación, asumiendo diferentes áreas de intervención; en la definición actual de los ámbitos de intervención, y en la aparición de estructuras asociativas profesionales.
5. *Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea.* Ser competente en el conocimiento del marco general de la intervención socioeducativa y en los modelos de concreción en Europa y América, así como en las iniciativas desarrolladas desde la Unión Europea.
6. *Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación.* Ser competente en el conocimiento de los supuestos teóricos que fundamentan la intervención socioeducativa, en sus ámbitos de actuación actuales y sus perspectivas de evolución en los próximos años.
7. *Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.* Ser competente en el conocimiento de las líneas políticas que desarrollan el estado del bienestar, sus referencias legislativas actuales en el marco español y europeo, sus planteamientos a nivel mundial, sus limitaciones y sus relaciones con las políticas económicas de los estados.
8. *Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja.* Ser competente en el conocimiento de las diferentes etapas y estadios evolutivos de los seres humanos, así como de los grupos en los que se incardinan.
9. *Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socio-educativos.* Ser competente para analizar los aspectos biológicos, ecológicos y ambientales que influyen en los procesos educativos, así como para determinar su etiología y sus consecuencias en la intervención socioeducativa.
10. *Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención,* Ser competente en el conocimiento de las características de los entornos de intervención del educador social, de su evolución y prospectiva, así como de su configuración y reglamentación a través de instituciones profesionales.
11. *Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa.* Ser competente en el conocimiento de las bases teóricas de la intervención socioeducativa en los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos.
12. *Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa.* Ser competente para llevar a cabo procesos de recogida de información para la evaluación en la intervención socioeducativa.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- 13.** *Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.* Ser competente para diseñar los medios didácticos adecuados a las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación según los recursos disponibles, utilizarlos con la suficiente flexibilidad para introducir las implementaciones que requiera el desarrollo de los hechos, así como evaluarlos por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.
- 14.** *Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.* Ser competente para seleccionar en las diversas dimensiones de la intervención socioeducativa los procedimientos y técnicas que más se ajustan a las situaciones, atendiendo a los diversos factores que inciden.
- 15.** *Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.* Ser competente para coordinar, supervisar y animar a equipos profesionales y colectivos de participantes en los procesos de implicación y participación sociocomunitaria.
- 16.** *Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.* Ser competente para evaluar las situaciones y los factores que inciden en una crisis y desarrollar procesos para facilitar su resolución a través de la mediación, como una de las principales vías de intervención en situaciones conflictivas.
- 17.** *Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.* Ser competente para detectar y evaluar los diferentes factores personales, interpersonales o sociales que inciden en determinadas situaciones y que son generadores o mantienen situaciones de exclusión.
- 18.** *Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).* Ser competente para organizar y coordinar los recursos utilizados en la implementación de proyectos y servicios socioeducativos en contextos institucionales distintos y en función de necesidades distintas.
- 19.** *Diseñar, aplicar programas y proyectos de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.* Ser competente para saber elaborar proyectos socioeducativos y cómo ponerlos en práctica.
- 20.** *Evaluar programas y proyectos de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.* Ser competente para el diseño, aplicación y análisis de resultados en la evaluación de programas y proyectos de intervención socioeducativa.
- 21.** *Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.).* Ser competente en el uso

de las técnicas habituales en la intervención socioeducativa, especialmente en las metodologías grupales, las técnicas de motivación y asertividad, las técnicas de negociación y mediación, etc.).

22. *Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.* Ser competente para integrar y articular recursos procedentes de distintos ámbitos relacionados con la acción socioeducativa y de distinta naturaleza: humanos, propios de la institución, y ajenos, materiales y funcionales para implementar la acción socioeducativa.
23. *Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.* Ser competente en la generación de medios y recursos de propia elaboración, para su utilización en la intervención socioeducativa.
24. *Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.* Ser competente en la utilización de recursos y medios necesarios en la intervención socioeducativa, en su evolución y adecuación a las necesidades de la intervención.
25. *Colaborar y asesorar en la elaboración de proyectos socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, Internet, etc.).* Ser competente para ayudar a otros profesionales en la elaboración de proyectos socioeducativos tomando como soporte los medios y redes de información y comunicación.
26. *Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.* Ser competente para conocer las nuevas tecnologías, diseñar su utilización con fines formativos en función de las personas, situaciones, contextos y ámbitos de formación, utilizarlas con flexibilidad así como evaluarlas por su naturaleza y por su aplicación didáctica en la intervención socioeducativa.
27. *Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.* Ser competente para transmitir y comunicar actitudes empáticas, solidarias y de confianza hacia personas que, a título individual, colectivo o institucional, estén vinculadas con la Educación Social.
28. *Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos.* Ser competente para la relación y la comunicación con personas de diferentes medios culturales y lingüísticos.
29. *Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.* Ser competentes en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos de investigación socioeducativa.

Las implicaciones de estas competencias en la asignatura se presentan en el cuadro que aparece en la página siguiente:

Evaluación de la intervención socioeducativa

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL EDUCADOR SOCIAL	IMPLICACIÓN DE LA ASIGNATURA		
	Mucha	Media	Poca
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos • Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario • Gestionar y coordinar entidades y equipamientos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades • Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos • Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación • Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional • Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas 	<p>X</p>	<p>X</p> <p>X</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa • Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos • Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas 	<p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo • Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos 	<p>X</p> <p>X</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa • Formar agentes de intervención socioeducativa 	<p>X</p> <p>X</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos • Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios • Promover procesos de dinamización cultural y social • Mediar en situaciones de riesgo y conflicto 	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional 		<p>X</p>	

2.3. Competencias compartidas con otras titulaciones de Grado

Además de las competencias presentadas, el educador social debe haber adquirido también las siguientes competencias:

- Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos formativos en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo; teorías del desarrollo y del aprendizaje; el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de los centros; el diseño y desarrollo de proyectos; el rol de los educadores...).
- Sólida formación científica, cultural y tecnológica.
- Respeto a las diferencias culturales y personales de los educandos y de los demás miembros de toda comunidad educativa.
- Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación.
- Diseño y desarrollo de planes, programas y proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural.
- Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas áreas de formación.
- Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las diferentes actividades las tecnologías de la información y la comunicación.
- Capacidad para promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso formativo.
- Capacidad para utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la formación y del aprendizaje.
- Participar en proyectos de investigación relacionados con la educación y la formación, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad.
- Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
- Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.
- Capacidad para dinamizar los contextos en los que interviene, promoviendo la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
- Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
- Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones...
- Asumir la dimensión deontológica propia de todo profesional de la educación.
- Capacidad para asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.

2.4. Otras competencias del educador social

Además de las competencias específicas a adquirir por los estudiantes de Educación Social, todos los educadores sociales deberán adquirir también una serie de competencias (*Proyecto Tuning*, 2003) derivadas de sus estudios universitarios, que son las siguientes:

a. Competencias instrumentales: entendidas como aquellas que tienen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Comunicación en una lengua extranjera
- Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
- Gestión de la información
- Resolución de problemas y toma de decisiones

b. Competencias interpersonales: que son aquellas que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación. Se refieren a las capacidades personales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales.

- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
- Habilidades interpersonales
- Compromiso ético
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Capacidad para trabajo en un contexto internacional

c. Competencias sistémicas: entendidas como las competencias que conciernen a los sistemas como totalidades, y que requieren la adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales. Como estas son insuficientes, se precisa de competencias que permiten al individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro y comprender la complejidad de un fenómeno o realidad.

- Autonomía en el aprendizaje
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Liderazgo
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida

- Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
- Gestión por procesos con indicadores de calidad
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Sensibilidad hacia temas medioambientales

3. El código deontológico del educador social

Un código deontológico es un conjunto de normas que orientan la acción y la conducta de un profesional, y que le ayudan en el ejercicio de su profesión para mejorar la calidad del trabajo que realiza. La existencia de un código deontológico para los profesionales de la Educación Social es necesaria, ya que esta profesión plantea a veces riesgos éticos por razón de la condición social de las personas a quienes presta sus servicios, y orienta la labor de unos profesionales que suelen trabajar con personas de especial vulnerabilidad.

La presentación del Código Deontológico del Profesional de la Educación Social se realizó en Santiago de Compostela el día 1 de octubre de 2004, en el marco del IV Congreso Estatal del Educador Social. En cuanto a su estructura, el Código Deontológico del Educador Social consta de 7 capítulos y una disposición adicional, que pasamos a resumir:

Capítulo I. Aspectos generales

El presente Código se fundamenta legalmente en la Constitución Española, en la Declaración Universal de los Derechos de las Personas (1948), en la Convención Europea para la Salvaguardia de los Derechos de las Personas (1950), en la Carta Social Europea (1965), en la Convención sobre los Derechos de los Niños (Nueva York, 1989), anunciados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) y que fundamentan y legitiman a la Educación Social como derecho de toda la ciudadanía. Este derecho se concreta en el reconocimiento de que la de educador social es una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y de acciones mediadoras y formativas, que son su ámbito de competencia profesional.

La construcción de un código deontológico representa la asunción de la defensa de unos principios éticos comunes a la profesión, que pasa por su responsabilidad ante una población, en la mayor parte de las ocasiones, en situación de dificultad y de dependencia y que los sitúa en la posibilidad de modificar esta dependencia a través de un saber y una práctica profesional. La práctica educativa diaria del educador social corresponde a tres categorías o criterios organizadores:

1. Actuaciones de contexto, aquellas acciones y tareas que se dirigen a posibilitar un contexto educativo o a mejorarlo y dotarlo de recursos.
2. Actuaciones de mediación.
3. Actuaciones formativas e instructivas con personas o grupos.

Capítulo II. Principios deontológicos generales (resumen)

- *Principio de la profesionalidad.* Respeto a la persona, protección de los derechos humanos, sentido de la responsabilidad, competencia profesional y prudencia en la utilización de herramientas y técnicas educativas.
- *Principio de la acción socioeducativa.* El educador social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser sujeto y protagonista de su propia vida.
- *Principio de justicia social.* La actuación del educador social debe basarse en el derecho al acceso, que tiene todo ciudadano, al uso y disfrute de los servicios sociales y educativos del Estado.
- *Principio de la información responsable y de la confidencialidad.* Constituye una obligación ineludible para el educador social guardar el secreto profesional en relación a todas aquellas informaciones obtenidas directa o indirectamente acerca de las personas con las que ejerce su profesión.
- *Principio de la formación permanente.* El educador social tiene el deber y el derecho de formarse de manera permanente y continua, e ir avanzando, no solo en cuanto a conocimientos, sino también en referencia a la calidad de la acción educativa a través del análisis crítico de su experiencia.
- *Principio de la solidaridad profesional.* El educador social debe mantener una postura activa, constructiva y solidaria en lo referente a la práctica de su profesión.
- *Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa.* El educador social debe respetar la autonomía, la libertad y la dignidad de las personas con las que trabaja.
- *Principio de la coherencia institucional.* El educador social debe conocer y respetar el proyecto educativo y reglamento de régimen interno de la institución donde trabaja.
- *Principio de la participación comunitaria.* El educador social debe promover la participación de las personas y de la comunidad en la labor educativa.
- *Principio de complementariedad de funciones y coordinación.* El educador social trabajará siempre inserto en equipos, de una forma coordinada, junto con otros profesionales.

Capítulo III: el educador social en relación a su profesión

Artículos 1 al 6: (resumen)

- El educador social debe planificar la acción socioeducativa y no dejar al azar los elementos que la componen. Además, deberá mantener una actitud de evaluación crítica continua. No avalará ni encubrirá con su titulación la práctica profesional realizada por personas no tituladas o no habilitadas, y denunciará los casos de intrusismo cuando lleguen a su conocimiento.
- El educador social debe recoger toda la información que le sea posible en cada caso y analizar cada situación objetivamente, con responsabilidad y con rigor metodológico.

- En sus acciones socioeducativas debe representar correctamente a la profesión a la que pertenece de manera que no la perjudique con su modo de actuar.
- El educador social debe conocer y cumplir las normas establecidas en los estatutos generales de los colegios oficiales de educadores sociales.

Capítulo IV: el educador social en relación a los sujetos de la acción socioeducativa

Artículos 7 al 16: (resumen)

- El educador social debe mantener siempre una rigurosa profesionalidad en el tratamiento de la información. A la par que tiene derecho a recibir toda información relativa a los sujetos que tenga relación con la acción socioeducativa, debe preservar su confidencialidad.
- El educador social debe ser consciente de cuál es la información relevante que precisa obtener de los propios sujetos y los de su entorno. Solo puede transmitir información veraz, contrastada y con conocimiento del sujeto, separando en todo caso información de valoraciones, opiniones o pronósticos.
- En su relación con el sujeto, el educador social debe guardar un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología, raza, idioma o cualquier otra diferencia, y no recurrir a métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de los sujetos.

Capítulo V: el educador social en relación al equipo

Artículos 17 al 24: (resumen)

- El educador social tiene que ser consciente de su pertenencia a un equipo y ser coherente con su proyecto educativo, a la vez que debe transmitir toda aquella información que pueda beneficiar al ejercicio de la labor socioeducativa del equipo y de sus miembros.
- El educador social debe cooperar con el resto del equipo en la planificación, diseño y puesta en funcionamiento de las intervenciones socioeducativas. Asimismo, debe respetar y asumir las decisiones del equipo tras ser contrastadas, argumentadas y acordadas, aún en el caso de que no las comparta, haciéndolas suyas a la hora de desarrollar la acción socioeducativa.

Capítulo VI: el educador social en relación a la institución donde realiza su trabajo

Artículos 25 al 27: (resumen)

- El educador social deberá ser consecuente con las normas existentes en la institución donde realiza su trabajo profesional. Deberá informar a quien competa, a través de los cauces pertinentes, acerca de las irregularidades detectadas cuando perjudiquen seriamente la dignidad y el respeto de las personas en el ejercicio profesional.
- El educador social deberá conocer el ideario y el proyecto educativo de la institución donde realiza su trabajo.

Capítulo VII: el educador social en relación a la sociedad en general

Artículos 28 al 32: (resumen)

- El educador social debe colaborar con los distintos servicios existentes en la comunidad, intentando optimizar los recursos y la oferta de los servicios socioeducativos. Tiene que trabajar de una manera efectiva con la sociedad en donde realiza su trabajo, potenciando la vida social y cultural del entorno.

Disposiciones adicionales (resumen)

- Todo educador social debe atenerse y cumplir en sus actuaciones socioeducativas el código deontológico propio de su profesión.
- Este código deontológico deberá ser aplicado en todo el territorio nacional y por los educadores colegiados o asociados en las Asociaciones Profesionales.
- El código deontológico será tenido en cuenta en la provisión de plazas de educador social por parte de las instituciones contratantes.

V. Resumen

La figura del educador social se hace indispensable en la actualidad debido a la gran diversidad de ámbitos en los que puede desarrollar sus funciones. Esta demanda viene avalada por la realidad socioeducativa actual, derivada fundamentalmente del fenómeno de la interculturalidad, y por el incremento de situaciones diversas, hasta no hace mucho desconocidas, que exigen la aplicación de recursos sociales y educativos. Desde este punto de vista, la actuación del educador social constituye un recurso de ayuda y asesoramiento, cada vez más necesario. Por ello, el educador social debe ser un profesional competente, lo que significa haber adquirido una serie de competencias profesionales que le capaciten para desarrollar tan delicada labor.

Un código deontológico es un conjunto de normas que orientan la acción y la conducta de un profesional, y que le ayudan en el ejercicio de su profesión para mejorar la calidad del trabajo que realiza. La existencia de un código deontológico para los profesionales de la Educación Social es necesaria, ya que esta profesión plantea a veces riesgos éticos por razón de la condición social de las personas con las que trabaja.

VI. Actividades

- Justificar la necesidad de la figura del educador social.
- Citar 3 ámbitos de intervención socioeducativa del educador social.
- Aportar 3 competencias específicas del educador social.

VII. Autoevaluación

- Citar dos de las categorías de intervención socioeducativa del educador social.
- Aportar dos de los ámbitos en los que puede intervenir un educador, según De la Torre (2001).
- Presentar las competencias que, según el Proyecto Tuning, deben adquirir todos los educadores sociales.

Soluciones:

Los ámbitos de intervención socioeducativa del educador social pueden agruparse en estas categorías:

- Ámbito personal
- Ámbito familiar
- Ámbito escolar
- Ámbito social

Para De la Torre (2001) los ámbitos en los que puede intervenir un educador social pueden agruparse de este modo:

- Ámbitos relacionados con la animación sociocultural
- Ámbitos relacionados con la pedagogía del tiempo libre
- Ámbitos relacionados con la educación de adultos
- Ámbitos relacionados con la formación ocupacional
- Ámbitos relacionados con la educación especializada

Las competencias que, según el Proyecto Tuning, deben adquirir todos los educadores sociales son:

- Instrumentales
- Interpersonales
- Sistémicas

La intervención socioeducativa en Educación Social

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** La intervención socioeducativa como intervención didáctica
 - 1.1** Periodos históricos
 - 2** El diseño de la intervención socioeducativa
 - 2.1** Perspectivas para la intervención socioeducativa.
 - 2.2** Modelos de intervención socioeducativa
 - 2.3** Agentes de intervención socioeducativa
 - 2.4** Principios de actuación
 - 3** La planificación de la intervención socioeducativa
 - 3.1** Plan, programa, proyecto. Delimitación conceptual y operativa
 - 3.2** El proyecto de intervención socioeducativa
 - 3.2.1** Aproximación conceptual
 - 3.2.2** Especificaciones del proyecto
 - 3.2.3** Justificación e intencionalidad del proyecto
 - 3.2.4** Clasificación de proyectos
 - 3.2.5** Descripción de los elementos del proyecto
 - 3.2.6** Fases en el diseño y elaboración del proyecto
 - 3.2.7** Características del proyecto
 - 3.2.8** Aplicabilidad del proyecto
 - 3.3** Metodología de la intervención socioeducativa
 - 3.4** La investigación en la acción como metodología
 - 3.5** El educador social como investigador de su práctica profesional
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

Las actuaciones de intervención socioeducativa, derivadas de la realidad social actual, deben constituir una respuesta a las necesidades existentes y detectadas en diferentes ámbitos de la sociedad. Esas intervenciones han sido concebidas en Educación Social, no solamente como recursos socioeducativos para dotar a cada persona de los medios y estrategias necesarios que le permitan un desarrollo individual equilibrado y como miembro perteneciente a una colectividad, sino también como mecanismos de ayuda y colaboración con personas o grupos necesitados de ayudas y recursos específicos.

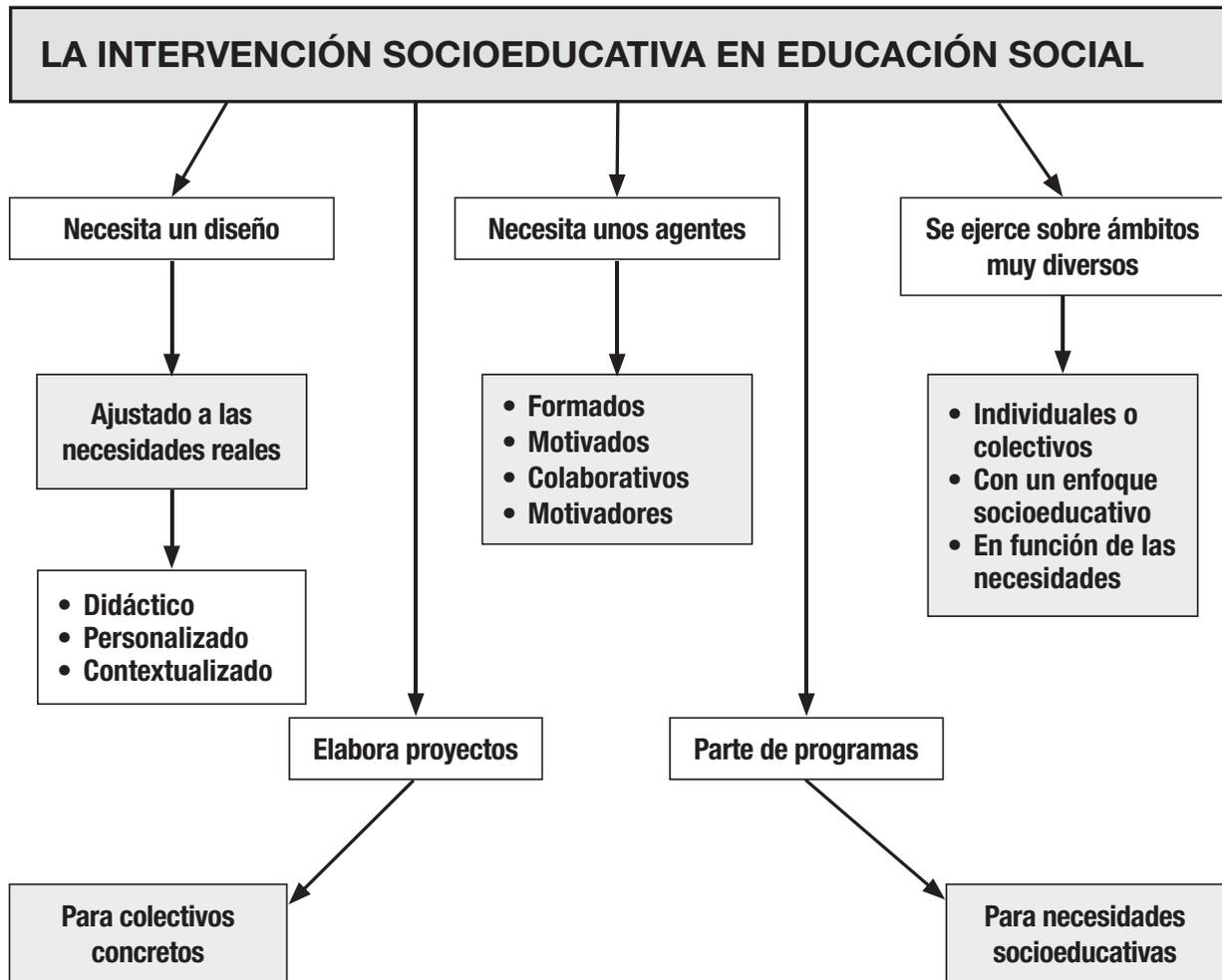
Las intervenciones socioeducativas se han concretado en Educación Social, en procesos de ayuda a personas individualmente tratadas o a colectivos más o menos desfavorecidos, con la intención de mejorar su situación personal o laboral y su inserción social. Estas acciones se han realizado, unas veces de forma sistemática y estructurada, y otras por medio de intervenciones de carácter más difuso, aunque siempre con el objetivo de mejorar situaciones personales o colectivas.

II. Competencias

Por medio de este capítulo, se pretende favorecer la adquisición de las siguientes competencias por el estudiante:

- Gestionar y planificar la actividad profesional.
- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.
- Trabajar en equipo.
- Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos.
- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos.
- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos.

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. La intervención socioeducativa como intervención didáctica

La intervención socioeducativa ha sido concebida tradicionalmente en Educación Social como una acción didáctica, en la medida en que pretende dotar a cada persona de los recursos y estrategias necesarios que le permitan un desarrollo equilibrado individual y como miembro perteneciente a una colectividad. La intervención socioeducativa se ha concretado en Educación Social en procesos de ayuda a personas individualmente tratadas o a colectivos más o menos desfavorecidos, con la intención de mejorar su situación personal o laboral y su inserción social. Estas acciones se han realizado, unas veces de forma sistemática y estructurada, y otras por medio de intervenciones de carácter más difuso, aunque siempre con el objetivo de mejorar situaciones de personas o colectivos. Bajo este punto de vista, podríamos diferenciar la intervención socioeducativa en dos grandes ámbitos de acción: por una parte, un ámbito de acción de carácter personalizado o diferenciado, que se ha ocupado y se ocupa

de los procesos de intervención socioeducativa en personas concretas que presentan situaciones difíciles y problemáticas sociales específicas, y por otra un ámbito de intervención socioeducativa más general, que atiende a colectivos o grupos de personas que se encuentran en situaciones en las que es necesario intervenir para normalizar su vida e integrarlos en la sociedad. Sea en una u otra modalidad, y debido a la complejidad que supone intervenir en situaciones de dificultad, no siempre la intervención socioeducativa se ha concebido y por lo tanto desarrollado de la misma forma, ya que al afectar a espacios de lo personal, de lo social, de lo cultural y de lo laboral, la intervención siempre se convierte en una tarea delicada y compleja. Hay que tener presente además, que a la complejidad propia de la intervención socioeducativa en esos espacios comunes, hay que añadirle el hecho de que todos esos espacios son a su vez ámbitos de intervención didáctica por sí solos, lo que constituye un factor añadido que da una idea de la dificultad que entraña la intervención socioeducativa.

Otro factor que ha hecho que no siempre la intervención socioeducativa se haya concebido como intervención didáctica, y que no se haya desarrollado de la misma forma, es la propia evolución de la sociedad, tanto en su complejidad como en su estructura, y en la mentalidad de las personas que la integran, lo que ha supuesto un cambio en la forma de concebir y de poner en práctica las intervenciones socioeducativas. Además, fenómenos sociales como la inmigración, han venido a introducir nuevos elementos que añaden mayor dificultad si cabe a las intervenciones socioeducativas necesarias que demandan estos colectivos, individual y socialmente considerados.

1.1. Periodos históricos

Desde esta perspectiva y con un planteamiento histórico, podemos distinguir tres periodos históricos en cuanto al tipo de intervención socioeducativa realizada:

- **Primer periodo.** Desde finales del siglo XVIII hasta finales de la década de 1930. En este periodo la intervención presenta unas características básicamente asistenciales carentes de estructuración y planificación, y es llevada a cabo por personas voluntarias, generalmente pertenecientes a congregaciones religiosas.
- **Segundo periodo.** Desde la década de los 40 hasta la década de los 60, coincidiendo en tiempo con el final de la segunda guerra mundial y con la expansión en Europa del denominado “estado de bienestar”. Se caracteriza por una mayor planificación de las actuaciones y por lo tanto por una gran expansión de las intervenciones socioeducativas en casos concretos. Es llevada a cabo, además de por personas voluntarias casi siempre vinculadas a congregaciones religiosas, por personal más especializado dependiente de instituciones seculares con algunos conocimientos de Psicología y Sociología, que utilizaban, sobre todo, un modelo diagnóstico: análisis de la situación, obtención de datos, diagnóstico y aplicación.

- **Tercer periodo.** Desde la década de los 60 hasta la actualidad. Se caracteriza por unas intervenciones mucho más específicas, planificadas y estructuradas, como consecuencia de la mayor complejidad social y de una mayor demanda de intervenciones. Se pasa del estudio de casos a una intervención más centrada en colectivos y ámbitos concretos. Puede decirse que en esta época aumenta, tanto la cantidad como la calidad de las intervenciones socioeducativas. De este modo, el ámbito pasa a convertirse en el espacio por excelencia de la intervención socioeducativa como intervención didáctica, entendiendo por ámbito todos aquellos colectivos, personas, lugares o instituciones en los que es posible desarrollar algún programa de intervención socioeducativa. Algunos de los ámbitos actuales de intervención socioeducativa son: centros de día para personas discapacitadas, centros especiales de empleo, centros específicos de educación especial, centros de estimulación temprana, centros ocupacionales, centros de rehabilitación, colegios de educación, ONG que atienden a personas discapacitadas, asociaciones de padres, centros de mayores, centros de orientación familiar, centros de planificación familiar, escuelas de padres, familias concretas, ONG que trabajen con familias, procesos de mediación, situaciones de exclusión social, situaciones de violencia familiar, asociaciones de inmigrantes, centros de apoyo a inmigrantes, centros culturales con apoyo a inmigrantes, colectivos desfavorecidos en general, colectivos de diversidad cultural, colectivos de gitanos, colectivos de inmigrantes, centros de acogida, centros de apoyo a adolescentes centros de educación infantil, centros de educación primaria, centros de educación secundaria, centros de formación profesional específica, internados dependientes de instituciones... Puede comprobarse cómo las posibilidades de intervención socioeducativa en la actualidad son enormes, y en ellas se implican instituciones, tanto de carácter público (gobierno central, gobiernos de las comunidades autónomas, ayuntamientos), como de carácter privado o religioso.

2. El diseño de la intervención socioeducativa

Toda intervención socioeducativa requiere de un diseño previamente fijado y establecido que analiza los condicionantes de todo tipo (sociales, políticos, económicos, éticos, psicológicos, culturales, etc.) que inciden en los procesos de intervención socioeducativa en contextos concretos y diferenciados. En la medida en que la sociedad va generando nuevas demandas de intervención cada vez más complejas y especializadas, el modelo más idóneo de intervención en Educación Social será aquel que contenga los elementos formativos adecuados a cada realidad social como fundamento de cualquier intervención socioeducativa.

Dicha intervención, en la medida en que va a dirigida a un colectivo de personas con unas características determinadas, debe estar fundamentada en unas bases de carácter: antropológico, social, cultural, ético y científico.

- a. **Bases antropológicas** en relación con el tipo de persona con la que se pretende actuar.
- b. **Bases sociales** en relación con las características del tipo de sociedad en la que vivimos y en la que las personas están inmersas.
- c. **Bases culturales** que se asientan en los elementos que constituyen la cultura de un pueblo, país o colectivo.
- d. **Bases éticas** delimitadas por los planteamientos deontológicos de las personas que intervienen en su diseño y aplicación.
- e. **Bases científicas** que permiten dotar de elementos formadores e informadores a la intervención.

2.1. Perspectivas para la intervención socioeducativa

El diseño de una intervención socioeducativa en Educación Social puede enfocarse por tanto desde diferentes perspectivas:

a. Perspectiva científico-tecnológica

Derivada del conductismo de Skinner y Watson y aplicada a la Educación Social, es denominada también *behaviorista social*. Se trata de una visión de la acción social ligada al desarrollo de la ciencia y de la industria, y que estuvo vigente durante el primer cuarto del siglo XX. En la actualidad es defendida por Goodlad y Zhixin Su (1992). Desde esta perspectiva se considera que cualquier situación social es susceptible de objetivarse, delimitarse y definirse con gran precisión. Conociendo las necesidades reales de las personas, pueden descomponerse en metas y objetivos muy precisos, que permitan buscar posteriormente los medios para solucionar esas necesidades y lograr de este modo los objetivos. Desde la perspectiva científico-tecnológica se considera que la intervención socioeducativa tiene que entrar a considerar los siguientes aspectos:

- Grado de adecuación a las necesidades de cada persona o grupo.
- Idoneidad de los medios, procesos y métodos para resolver las necesidades de cada persona o grupo.
- Actuaciones pertinentes para superar las necesidades presentadas.
- Grado de eficacia y eficiencia en su diseño y aplicación.
- Conclusiones obtenidas, de forma que la evaluación sirva para mejorar aplicaciones posteriores.

El educador social que trabaja bajo una perspectiva científico-tecnológica suele trabajar en equipo, buscando objetivar la realidad desde el análisis de dicha perspectiva, intentando distanciarse de la realidad para procurarse de una mayor objetividad, utilizando métodos de análisis como: cuestionarios, estudio de casos, etc., y analizando los procesos seguidos para mejorarlos de cara al futuro.

b. Perspectiva interpretativa interaccionista

Se inicia con Dewey (1902) y continúa hasta la actualidad (Cremin, 1990). Desde esta perspectiva, la construcción de un modelo que sirva de base a una intervención socioeducativa necesita comprender la realidad del grupo humano al que va dirigido, y valorarla como paso previo para su aplicación, teniendo en cuenta que cada colectivo tiene unas actitudes, unos valores y una forma de acceder al conocimiento, y por lo tanto una forma diferenciada de reaccionar ante la intervención. Desde esta perspectiva, cada intervención socioeducativa es un proyecto de comprensión e interpretación de la acción, adecuado a la realidad de cada grupo humano. Ello implica un grado más o menos elevado de subjetividad, tanto en la comprensión de la realidad a la que se pretende servir como en su diseño, desarrollo y aplicación. De esta forma se va creando un modelo diferente para cada colectivo que necesita una intervención socioeducativa, entendida como una síntesis de las acciones, micro-cultura, valores y normas de cada grupo. A su vez, hay que propiciar que el grupo se vea enriquecido con las experiencias que cada uno de sus integrantes haya logrado acumular a lo largo de su vida, y que son de muy diversos tipos: de carácter personal, familiar, social, político, laboral, etc. Bajo esta perspectiva de intervención, el agente de intervención socioeducativa debe conocer previamente las características del grupo al que va a ir dirigida su actuación hasta llegar a formar parte de este para conocer todos los elementos previos: cultura, valores y normas, etc., como paso previo para poder diseñar una intervención adecuada a cada realidad, aunque teniendo cuidado de no caer en un reduccionismo microcultural que impida el contacto con proyectos de otros grupos humanos que podrían resultar enriquecedores.

c. Perspectiva sociocrítica

Desde esta perspectiva, el diseño de una intervención socioeducativa constituye un proceso de reflexión crítica con la finalidad de cambiar determinados presupuestos socioeducativos tradicionales considerados como inmutables. El razonamiento que fundamenta las actuaciones de las personas que se enmarcan dentro de esta perspectiva es la finalidad de “transformar los valores existentes en otros que a su juicio promuevan actitudes de justicia, igualdad y crítica social, por considerar que el sistema reproduce valores y esquemas característicos de la clase dominante” (Freire, 1994). Bajo esta perspectiva, el agente de intervención socioeducativa debe propiciar la transformación que se propugna, promoviendo actitudes que redunden en el logro de los valores que se pretenden conseguir.

d. Perspectiva académico-disciplinar

Desde esta perspectiva, el diseño de una intervención socioeducativa ha de constituir una síntesis de las disciplinas académicas que incorpore, entendidas como programa formativo e instructivo. Para Medina (2001), “la visión disciplinar, la sistematización del conocimiento en disciplinas, es la aportación más adecuada para comprender la práctica educativa y para formarse como futuros ciudadanos”. Esta es la perspectiva de intervención más extendida en el ámbito socioeducativo, aunque no hayan faltado voces planteándose algunas cuestiones

Evaluación de la intervención socioeducativa

relativas sobre todo a la dificultad para seleccionar los contenidos a desarrollar, a su organización, a su planificación y programación, etc. Lo fundamental es que el saber académico-disciplinar esté en una apertura constante hacia la mejora y la innovación, incorporando constantemente elementos nuevos que permitan la actualización científica como base esencial para la armonización con otros elementos socioculturales que, provenientes de los diferentes grupos humanos, sirvan para poder construir un proyecto adecuado a cada realidad socioeducativa.

PERSPECTIVAS SOBRE EL DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA				
PERSPECTIVAS	CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	INTERPRETATIVA-INTERACCIONISTA	SOCIO-CRÍTICA	ACADÉMICO-DISCIPLINAR
ASPECTOS				
Lenguaje y discurso	Cientifista	Humanista	Dialéctico	Academicista
Organización	Burocrática	Personalista	Transformadora	Curricular
Acción práctica	Conductista	Racionalista	Emancipadora	Innovadora

En cualquier caso, un proyecto curricular que permita llevar a cabo intervenciones socioeducativas necesita disponer y utilizar una serie de medios y recursos de diversos tipos: materiales, personales, de apoyo, etc. que pueden ser variables en cada contexto de intervención, y a los que puede darse diferente cometido y utilización.

2.2. Modelos de intervención socioeducativa

Entendemos como modelo de intervención socioeducativa, una representación esquemática que explica y organiza una serie de pautas que tienen la finalidad de posibilitar la elaboración de proyectos específicos de intervención socioeducativa.

De ello se deduce, que un modelo de intervención socioeducativa proporciona pautas y elementos de carácter general para posibilitar la intervención, que debe concretarse en un proyecto concreto, que sea ajustado a cada realidad socioeducativa y al ámbito en el que se pretende intervenir. Para Ventosa (2001: 36), las funciones más importantes de estos modelos las podemos sintetizar en tres:

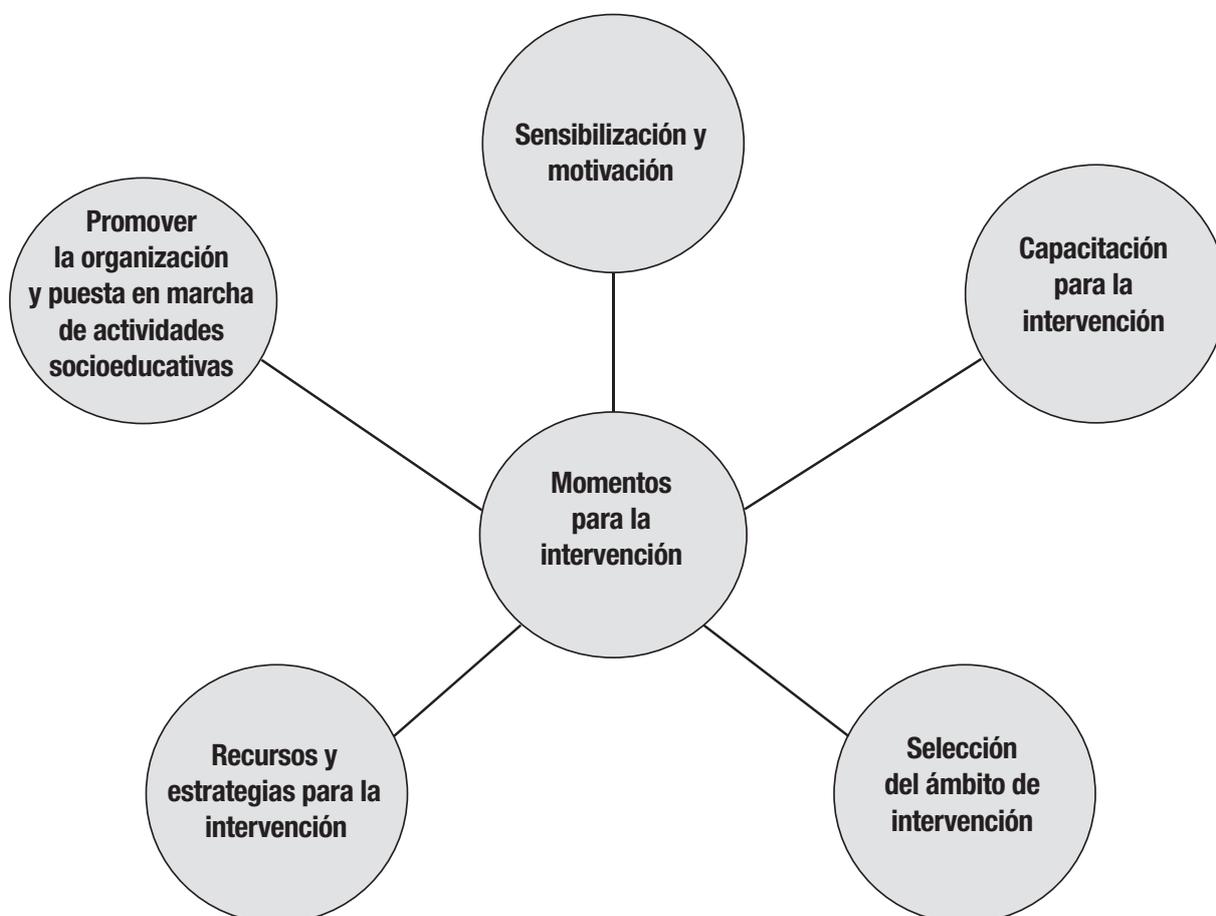
- **Función explicativa**, en cuanto que ayudan a comprender mejor la forma de actuar, a la hora de llevar a cabo un programa.
- **Función de análisis**, ya que un modelo facilita el desmenuzamiento de los procedimientos de actuación más adecuados, a partir de la síntesis de los componentes fundamentales de la acción socioeducativa.

- **Función orientadora**, ya que, al reproducir esquemáticamente un conjunto de procedimientos de intervención, ofrece pautas de acción, por lo que constituye, en definitiva, una guía de la intervención.

Un modelo de intervención socioeducativa permite el diseño de proyectos ajustados a cada realidad y a cada ámbito de intervención, proporcionando una gran cantidad de estrategias para ello. En 1987, Martínez consideraba que los modelos que configuraban la intervención socioeducativa en el campo de la infancia y de la adolescencia eran:

- **Modelo de acción social**, incardinado en el denominado “Estado de bienestar” y dirigido a satisfacer las necesidades humanas, bien sea en casos en los que han fracasado antes las instituciones, o de forma más preventiva y planificada para toda la población.
- **Modelo jurídico**, basado en la aplicación de la ley por los tribunales en aquellos casos en los que sea necesario desde un punto de vista asistencial o penal.

Existe en la actualidad un buen número de modelos de intervención, de diferentes autores, entre los que vamos a citar, a título de ejemplo, el de Ander-Egg (2000) aplicado a la intervención socioeducativa:



2.3. Agentes de intervención socioeducativa

Entendemos por *agentes de intervención socioeducativa* todos cuantos participan en un programa de intervención socioeducativa, ya sean de carácter institucional o personal. Agentes

Evaluación de la intervención socioeducativa

de intervención socioeducativa personales son todos aquellos profesionales diferenciados y especializados que participan, individualmente o en equipo, en un proceso de intervención socioeducativa y que tienen como objetivo la mejora personal, social, laboral, física y psicológica de los destinatarios de sus intervenciones.

Consideramos *agentes de intervención socioeducativa institucionales*, todas aquellas instituciones, públicas o privadas, que participan de forma directa o indirecta en el diseño, gestión, desarrollo, aplicación o puesta en práctica de cualquier intervención socioeducativa. Este tipo de agentes pueden ser clasificados del siguiente modo:

AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA INSTITUCIONALES	Órganos de coordinación	<ul style="list-style-type: none">• Delegaciones territoriales de Asuntos Sociales• Comisiones delegadas• Comisiones interdepartamentales
	Órganos de gestión	<ul style="list-style-type: none">• Comisionados específicos• Fundaciones específicas
	Órganos de participación	<ul style="list-style-type: none">• Consejos asesores• Comités científicos

Por otra parte, no todos los agentes de intervención socioeducativa, ya sean personales o institucionales, tienen la misma importancia ni ejercen la misma influencia sobre el programa. En relación con la modalidad de influencia ejercida, consideramos que existen, fundamentalmente, dos tipos de agentes de intervención socioeducativa:

- **Los de tipo eugénico**, de carácter positivo y colaborativo, cuya actuación está orientada a facilitar la consecución de los objetivos del programa de intervención socioeducativa. Proponen o facilitan soluciones a los problemas planteados y tratan de neutralizar a otro tipo de agentes de carácter perturbador.
- **Los de tipo patógeno**, de carácter negativo y perturbador, cuya actuación está orientada, bien sea a generar situaciones en las que sea necesario llevar a la práctica una intervención socioeducativa, bien sea a dificultar las intervenciones necesarias o a intervenir en el desarrollo del programa de intervención socioeducativa mismo, introduciendo en él elementos perturbadores y de dificultad añadidos.

En adelante nos referiremos a los agentes de intervención socioeducativa personales de carácter positivo, ya que los de carácter negativo, cuando son detectados, suelen ser eliminados o neutralizados en la medida de lo posible.

En cualquier intervención socioeducativa, el agente encargado de llevarla a cabo tiene un papel fundamental. Consideramos que el **perfil del agente** de intervención socioeducativa de carácter positivo se define por las siguientes características personales:

- Tener un carácter abierto, alegre y optimista
- Presentar un alto grado de madurez, estabilidad emocional, y optimismo
- Ser creativo en el manejo de situaciones imprevistas

- Saber percibir las demandas explícitas implícitas de las personas
- Tener capacidad para analizar y reflexionar sobre su trabajo
- Ser capaz de observar, analizar y criticar la realidad social
- Tener adquiridas destrezas para trabajar en equipo
- Tener empatía, capacidad de escuchar, atender y comprender a otros
- Ser capaz de mantener una relación cercana que estimule, pero sin crear dependencias
- Ser capaz de fomentar la participación y la colaboración de las personas
- Tener buena disposición a la formación permanente
- Tener capacidad de superación de frustraciones
- Conocer sus propios límites

Además, el agente de intervención socioeducativa debe tener las siguientes **características profesionales**:

- Saber realizar intervenciones socioeducativas de carácter preventivo o de rehabilitación
- Estar integrado en un equipo de profesionales y voluntarios
- Dominar las técnicas de la intervención socioeducativa
- Mantener un equilibrio entre la teoría y la práctica
- Tener un conocimiento adecuado del ámbito de trabajo
- Tener un conocimiento suficiente de las personas con las que va a trabajar
- Saber relacionarse funcional y educativamente con los usuarios
- Tener capacidad gestora y de planificación de actividades educativas
- Conocer los principios, métodos y técnicas de intervención

Todas las características relacionadas deben completarse con una forma de actuar adecuada, medida y ajustada a cada realidad socioeducativa. Hay que tener presente que, en la mayoría de las ocasiones, el agente de intervención socioeducativa, educa más a través de su propia persona y de la actitud que muestra, que mediante los métodos más avanzados y sofisticados. Es por ello, que la **actitud del agente** de intervención socioeducativa debe mostrar las siguientes actitudes:

- Aceptación y respeto a las personas, sin entrar a juzgarlas
- No mostrar una falsa compasión por las posibles circunstancias de personas
- Mostrar disponibilidad a escuchar y a ayudar a los destinatarios de la intervención
- Adquirir compromiso e implicación en la intervención
- Verificar los logros alcanzados
- Mantener una actitud de continuidad en la tarea
- Mostrarse auténtico, tal y como es en la realidad

Hay que tener en cuenta que en su actividad profesional, el agente de intervención socioeducativa deberá llevar a cabo **actuaciones** de diversos tipos:

De carácter organizativo

- Administración y gestión de los distintos elementos que intervienen en un proceso de intervención socioeducativa

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Reconocimiento y valoración del contexto de intervención
- Elaboración de planes de formación
- Recopilación y síntesis de información
- Análisis y valoración de situaciones

De carácter pedagógico

- Diagnóstico de necesidades
- Planificación y diseño de la intervención socioeducativa
- Planificación y diseño de proyectos y programas de intervención
- Análisis y valoración de programas de intervención socioeducativa
- Programación de situaciones de enseñanza y aprendizaje
- Elaboración o adaptación de materiales y recursos didácticos
- Creación de expectativas de mejora
- Utilización de materiales didácticos
- Motivación y fortalecimiento de la autoestima
- Asesoramiento y orientación a las personas destinatarias de la intervención socioeducativa
- Orientación individual o de grupo
- Supervisión de la intervención socioeducativa
- Evaluación de programas y ámbitos de intervención socioeducativa
- Autoevaluación de su propia práctica profesional.

De relación

- Establecimiento de relaciones empáticas y profesionales con las personas destinatarias de la intervención socioeducativa
- Establecimiento de relaciones con las familias de las personas destinatarias de la intervención socioeducativa
- Participación de reuniones y juntas con otros profesionales
- Participación de reuniones con las personas destinatarias de la intervención socioeducativa
- Relación comunicativa y mediación entre personas
- Realización de sesiones conjuntas de trabajo

El Educador Social, como agente de intervención socioeducativa, suele trabajar casi siempre en equipo junto a otros profesionales, y su trabajo suele estar ligado a instituciones, que suelen ser las responsables de los programas generales de intervención socioeducativa en determinados ámbitos.

Otros agentes de intervención socioeducativa pueden ser:

- **Trabajadores sociales.** Profesionales (normalmente diplomados en Trabajo Social) que centran su actividad socioeducativa sobre todo en Atención Primaria, intentando proporcionar normalización social a tres grandes ámbitos de población: infancia y juventud, adultos y tercera edad.

Sus intervenciones socioeducativas van orientadas generalmente a tareas preventivas, asistenciales y educativas de esos colectivos, realizando tareas de:

- Información*, dando a conocer los servicios y recursos existentes, asesorando a la población de sus derechos y deberes, organizado charlas y actividades informativas....
 - Identificación de necesidades* en las familias, con el fin de poder actuar lo antes posible, evitando la aparición de problemas mayores o procurando ayuda a domicilio.
 - Fomento de la participación* de personas en grupos, asociaciones o situaciones que aconsejen esas dinámicas.
 - Gestión y organización* de personas y recursos para intentar dar solución a las dificultades detectadas.
 - Promoción e investigación* de programas, proyectos y actividades en ámbitos concretos de intervención.
 - Coordinación* de trabajos en equipo y de actividades que provengan de las instituciones.
 - Documentación*, realizando los informes necesarios a lo largo del proceso de intervención socioeducativa.
 - Decisión* sobre las actuaciones a proponer para una persona o grupo.
- **Psicólogos.** Tienen una gran diversidad de funciones, pudiendo destacarse entre ellas la realización de informes sobre cada caso que requiere, la intervención, realización de seguimientos de las intervenciones realizadas, decidir sobre otro tipo de necesidades de carácter psicológico o psicosocial, etc.
 - **Pedagogos.** Realizan informes pedagógicos en relación con los niveles o dificultades de aprendizaje de las personas que van a ser objeto de una intervención socioeducativa. Deciden las necesidades de apoyo escolar y educativo y coordinan la atención prestada a cada persona por otros servicios o instituciones.
 - **Médicos.** Realizan informes de salud física y mental de las personas objeto de una intervención socioeducativa y hacen seguimiento de esas personas mientras dura la intervención.

Todos estos profesionales pueden trabajar individualmente o formando equipos interdisciplinarios, en cuyo caso colaboran en la elaboración y aplicación del proyecto de intervención socioeducativa, cada uno en su ámbito de trabajo.

2.4. Principios de actuación

Con carácter general, la planificación de la intervención socioeducativa debe guiarse por una serie de principios de actuación:

Principio de racionalidad, que significa que el planificador debe tener un conocimiento previo, fundado en bases científicas, de la realidad del ámbito y de las personas a las que irá destinada la intervención socioeducativa.

Principio de globalidad, ya que el planificador debe incluir en el proyecto el mayor número posible de variables para mejorar el proyecto de intervención.

Principio de continuidad, ya que todos los elementos que componen el proyecto de intervención socioeducativa tienen que ser aplicados de forma continua y sistemática.

Principio de secuenciación, ya que el planificador debe tener en cuenta, que todos los elementos que componen el proyecto de intervención socioeducativa tienen que estar interrelacionados.

Principio de univocidad, ya que el planificador ha de tener en cuenta, que la redacción del proyecto de intervención socioeducativa debe hacerse de forma que todos los términos utilizados puedan ser entendidos en el mismo sentido.

Principio de comprensividad semántica, ya que el planificador tiene que tener en cuenta, que todos los términos utilizados en la redacción de un proyecto de intervención socioeducativa deben ser fácilmente comprensibles por todos.

Principio de flexibilidad, ya que la planificación debe ser flexible, permitiendo la introducción de cuantas modificaciones sean necesarias, y en cualquier momento del proceso.

Principio de variedad, que significa que el equipo planificador deberá ser creativo y original en la elaboración del proyecto de intervención socioeducativa.

Principio de realismo, ya que la elaboración del proyecto de intervención socioeducativa debe partir de un análisis previo, sólidamente apoyado en la realidad del ámbito en el que se va a aplicar.

Principio de participación, ya que el equipo planificador tiene que estar abierto a la participación de otras personas o entidades.

3. La planificación de la intervención socioeducativa

El término planificación hace referencia a la elaboración de un plan, de un proyecto o de un programa de acción. Nosotros entendemos por planificación un proceso de diseño, organización y preparación de una estrategia de acción que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos.

Hay que tener presente que:

- Planificar implica organizar y coordinar
- En una planificación está presente la idea de decidir por anticipado lo que se pretende hacer.
- En una planificación es necesario establecer unas actuaciones para alcanzar determinados objetivos

Para Ponce (1994), la intervención socioeducativa no puede ser concebida en abstracto, sino siempre en interacción específica con al menos tres espacios o ámbitos que fundamentan el proceso de intervención y que están intercorrelacionados unos con otros: el sociológico, el psicológico y el pedagógico.

- a) **Espacio sociológico**, que determina las características del contexto de la intervención socioeducativa, con sus sistemas institucionales y legislativos, y que está compuesto por factores de tipo social, ideológico, económico y legal.
- b) **Espacio psicológico**, relacionado con los procesos evolutivos de las personas que van a ser objeto de la intervención socioeducativa y con sus características personales, y que tiene por objeto hacer que cada persona se conozca mejor a sí misma y que sea responsable de sus actos y consecuencias, para ella y para su comunidad.
- c) **Espacio pedagógico**, que tiene por objeto promover acciones socioeducativas planificadas que permitan el desarrollo y aplicación del diseño para la intervención socioeducativa, de la forma más individualizada posible, para lo que es necesario elaborar un proyecto de intervención.

Gairín (1996), en vez de definir el término *planificación*, prefiere enumerar los rasgos que la caracterizan. Para este autor la planificación se caracteriza por:

- Ser una anticipación de futuro
- Integrar actuaciones que afectan a diferentes sectores de la sociedad
- Ser un proceso continuo y unitario
- Tener un sentido de provisionalidad
- Llevar consigo, necesariamente, la toma de decisiones que son sucesivas, pero independientes
- Exigir que los procesos de planificar sean lo más inteligentes posible, debido a la complejidad de las situaciones

En España la planificación de la intervención socioeducativa está participada por instituciones públicas y privadas con un grado considerable de descentralización, ya que las competencias se encuentran repartidas entre el Estado, las comunidades autónomas y las entidades locales:

Administración del Estado. Asume las competencias de la planificación en todo el territorio nacional, la coordinación de recursos y la tutela de algunas instituciones públicas y de las privadas.

Comunidades autónomas. Que con la asunción de la práctica totalidad de las competencias en este ámbito, han adquirido capacidad normativa, por lo que las normas emanadas en cada una de ellas son diferentes a las del resto, seguramente porque sus necesidades también son diferentes. Diseñan programas de intervención de acuerdo a su realidad socioeducativa en los diferentes ámbitos, según sus necesidades.

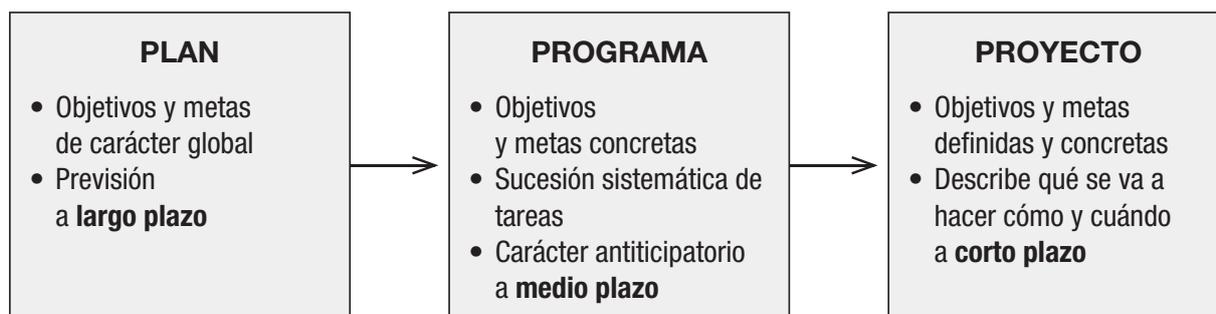
Ayuntamientos. Son las entidades más cercanas al ciudadano y tienen como misión organizar los recursos de que disponen en este ámbito y los que les proporcionan las comunidades Autónomas en su territorio.

La intervención socioeducativa se enmarca por lo tanto en programas de intervención que, diseñados y planificados generalmente desde las comunidades autónomas junto a los ayuntamientos implicados, sirven de marco de referencia y actuación para cualquier inter-

vención y en cualquier ámbito de aplicación. La intervención socioeducativa necesitará, por lo tanto, concretarse en el seno de un proyecto de intervención con la finalidad de que su actuación llegue a sus destinatarios en la forma prevista.

3.1. Plan, programa, proyecto. Delimitación conceptual y operativa

Los términos plan, programa y proyecto son utilizados indistintamente por numerosos autores dentro del ámbito sociocultural debido, fundamentalmente, a la gran interrelación y dependencia que existe entre ellos. Pérez Serrano (2002) establece las siguientes diferencias entre tres conceptos.



Los tres conceptos plan, programa y proyecto no tienen la misma significación; el plan es el más amplio. Un plan es un documento-marco que recoge las líneas básicas de acción emanadas desde el poder político o desde una determinada institución, con el fin de afrontar problemas amplios detectados en determinadas zonas o en toda una región, comunidad autónoma o departamento territorial para atender a lo largo de un periodo amplio de tiempo. Por ejemplo, un plan sobre drogas y adicciones, que se pudiera desarrollar entre los años 2010 y 2015 desde un organismo público (Consejería de Asuntos Sociales, Concejalía de Juventud o una ONG), para abordar los problemas que plantea el consumo de drogas en su ámbito de intervención social.

Plan. Un plan es un documento amplio y necesariamente ambiguo, cuyo contenido es necesario explicitar en distintos programas de intervención que aborden problemas concretos señalados dentro del plan. Y, escalonadamente, un programa de intervención necesita ejecutarse desde proyectos concretos que aborden actuaciones específicas dentro del programa del que forman parte. De este modo, un proyecto de intervención socioeducativa se convierte en el marco referencial de actuación para los educadores sociales que atienden una necesidad en un ámbito determinado.

En la programación de la intervención social existe una interrelación necesaria entre planes, programas y proyectos. Resulta claro que un plan puede diversificarse en programas y cada programa en proyectos. La fase de programación de una planificación social se refiere a elementos como: formulación de objetivos y metas, definición de prioridades y asignación de recursos, elaboración de presupuestos, que constituyen tareas más propias de la gestión sociopolítica; pero también se refiere a elementos más operativos como la

formulación de programas y proyectos que se han de materializar de la mano de los agentes sociales en un tiempo y ámbito determinado.

Un plan define los fines, objetivos, prioridades y metas de un país, de un sector o de una institución o servicio, así como los medios, acciones, recursos, estrategias y políticas para lograrlos dentro de un horizonte de tiempo previsto, que puede cubrir el largo, mediano o corto plazo. Suele disgregarse en programas y proyectos, y puede incluir objetivos generales y específicos o programáticos que coinciden con los de sus programas. Los planes tienen un horizonte de realización en el largo plazo.

El plan incluye también la especificación de prioridades y políticas para la asignación de recursos, así como las previsiones de organización, seguimiento, evaluación y control del proceso de su instrumentación.

De acuerdo con su naturaleza peculiar, un plan puede ser de carácter global o nacional, sectorial (economía, industria, comercio, educación, ciencia y tecnología, agricultura, comunicaciones, etcétera), corporativo o empresarial y de carácter institucional. (Álvarez García: 2006).

Programa. Se entiende por programa, en términos generales, la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos que quieren dar respuesta a necesidades educativas concretas en un determinado ámbito de intervención, ya sea en una localidad, en una provincia, en una comunidad autónoma o en el conjunto del Estado.

Espinoza (1986) define el programa como un instrumento destinado a facilitar el logro de los objetivos y metas de carácter específico que serán alcanzados mediante la ejecución de un conjunto de acciones integradas denominadas proyectos.

Un programa, por lo general, se inscribe dentro del proceso de elaboración y formulación de un plan; cuenta con una bolsa de recursos financieros propios que recibe la unidad o entidad responsable de su administración y define criterios, prioridades, líneas de acción y políticas para la asignación de recursos a los proyectos y actividades que se desarrollarán dentro del ámbito de un conjunto de proyectos que tienen objetivos similares o complementarios.

Los programas constituyen el modo ordinario de operación de las entidades gubernamentales o de servicio público, pero también existen muchas instituciones privadas, de carácter nacional e internacional, que fundan o establecen programas para financiar determinado tipo de proyectos relacionados con las políticas, los objetivos y las metas que cada uno persigue. Los programas se desarrollan dentro de un medio plazo de tiempo.

Proyecto. Un proyecto, por su parte, representa la unidad más operativa dentro del proceso de planificación social y constituye la concreción final de dicho proceso. Está orientado a la consecución de determinados bienes socioeducativos o a prestar diferentes servicios específicos a la comunidad. Es un instrumento para la acción que presupone la sistematización y ordenación de una serie de actividades específicas, y la asignación de responsabilidades para alcanzar los objetivos sociales señalados. El desarrollo de proyectos, que comprende tanto su

Evaluación de la intervención socioeducativa

diseño o formulación, como la gestión de su aplicación, evaluación y control, constituye uno de los elementos más dinámicos de la planificación. Un plan que no se concreta en proyectos suele quedarse en el papel o en el discurso político; es la intervención de los agentes sociales, mediante la ejecución de los proyectos, la que logra introducir cambios relevantes o resolver problemas que se encuentran en la vida social. En definitiva, la planificación, la intervención y la evaluación son fases en el proceso de actuaciones socioeducativas, que a su vez, se materializan de forma más operativa en el desarrollo de un proyecto concreto en el que se definen, no solo los objetivos a conseguir, sino también las estrategias a poner en práctica, los recursos a utilizar (materiales o humanos) y la temporalización prevista.

INTERRELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DE PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA (Álvarez García, I., 2006)		
Elementos de un PLAN	Elementos de un PROGRAMA	Elementos de un PROYECTO
Nombre o título Origen y antecedentes Marco general de referencia <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones del contexto socioeconómico, político y cultural • Marco normativo-jurídico • Sistema de valores Diagnóstico sobre los principales problemas y necesidades Objetivos generales Objetivos programáticos de cada sector Prioridades, metas, políticas y estrategias Estructura programática <ul style="list-style-type: none"> • Programas básicos • Programas prioritarios • Programas de innovación • Programas de apoyo Previsiones para instrumentación, seguimiento y evaluación Financiamiento del plan Organización y administración del plan	Nombre o título Origen y antecedentes Fundamentación: <ul style="list-style-type: none"> • Problemas y necesidades a las que responde • Políticas que instrumenta • Relaciones con otros programas Objetivos y metas Prioridades y líneas de acción Políticas y estrategias Tipos de proyectos que se proponen apoyar Financiamiento y monto del presupuesto Previsiones para el seguimiento y evaluación Organización y administración Unidad responsable del desarrollo del programa	Nombre o título Origen, antecedentes y localización Carácter y naturaleza del problema que se enfrenta Justificación Objetivos y metas Medios, cursos de acción, prioridades, políticas y estrategias Cronograma o calendario, red de actividades, metas, etc. Personal, recursos de infraestructura y organización Previsiones de seguimiento, control y evaluación Costos, presupuesto y financiamiento del proyecto Coordinador o director del proyecto y unidad responsable de su administración

3.2. El proyecto de intervención socioeducativa

3.2.1. Aproximación conceptual

El concepto de proyecto inició su desarrollo a principios del siglo XX en la actividad industrial, sobre todo en el campo de la ingeniería y en el de la planificación del desarrollo económico y social, y se ha ido implantando más tarde en los diversos campos de la actividad social. Ha sido una consecuencia de la aplicación de planes y programas en los que el desarrollo de los proyectos constituyen un elemento necesario e imprescindible.

No existe una definición de proyecto que satisfaga por igual en todos los campos de su aplicación. Las diferentes acepciones que se dan al concepto de proyecto vienen determinadas por la peculiar naturaleza y contexto del campo en el que se aplica. Ya en el Diccionario de la Real Academia Española aparecen varias acepciones de lo que es un proyecto: “3. *Planta y disposición que se forma para la ejecución de una cosa importante*”; 4. *Designio o pensamiento de ejecutar algo*. 5. *Conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar ideas de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería*” 6. *Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva*”. Por otra parte, en algunas instituciones se identifica el proyecto institucional con el ideario o estatuto en el que se establecen sus fines, ideales y valores fundamentales (proyecto educativo o pedagógico de un centro escolar e ideario del centro).

Siguiendo a autores, como Espinoza y Ander-Egg (1989), podemos definir al proyecto en relación con un programa específico como la unidad más pequeña en que se pueden separar las acciones concurrentes para el cumplimiento de los objetivos y metas de un programa, que involucra un estudio específico y que permite estimar las ventajas o desventajas de asignar los recursos para la realización de dicha acción. Es un conjunto de actividades que se proponen realizar de una manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

Como síntesis, podemos definir el **proyecto** en el área de la intervención socioeducativa como **un conjunto integrado de procesos y actividades que pretende transformar un ámbito de la realidad social, atendiendo las carencias detectadas y proponiendo las soluciones específicas adecuadas ante problemas educativos de la sociedad previamente diagnosticados con la intervención directa de agentes debidamente preparados**. En definitiva, los proyectos socioeducativos atienden a aquellos grupos de la comunidad social a los que proporcionan y distribuyen bienes o servicios para satisfacer las necesidades y carencias, porque ellos no poseen recursos para solventarlas.

Un proyecto social debe cumplir las siguientes condiciones, según Cohen y Martínez (2002):

- Definir los problemas sociales que se persiguen resolver antes de iniciar el proyecto.
- Tener objetivos terminales claramente definidos para que puedan ser evaluados.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Identificar a la población objetivo a la que está destinado el proyecto, cuyas necesidades no tienen otra manera de poderse satisfacer.
- Especificar la ubicación geográfica de los beneficiarios.
- Establecer una fecha de comienzo y otra de finalización.
- Contar con los recursos necesarios: agentes sociales y presupuesto económico.

RELACIÓN ENTRE POLÍTICA, PROGRAMAS Y PROYECTOS SOCIALES		
EJEMPLO 1	POLÍTICA	Fortalecimiento de la empleabilidad de los jóvenes de bajos recursos mediante inversión en capital humano
	PROGRAMA	Programa Nacional de Capacitación Juvenil
	PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación en manipulación de alimentos para jóvenes de escasos recursos del sector rural de la región sur. • Capacitación en contabilidad para egresados de Enseñanza Media de la región metropolitana
EJEMPLO 2	POLÍTICA	Satisfacción de las necesidades alimentario-nutricionales de los sectores poblacionales que están por debajo de la línea de pobreza
	PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Comedores Escolares • Programa Nacional de Complementación Alimentaria • Programa Materno Infantil
	PROYECTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Comedor de la Escuela San Alfonso (dentro del Programa Nacional de Comedores Escolares) • Proyecto de distribución de alimentos y educación alimentaria para madres y lactantes del consultorio San José

Fuente: Cohen y Martínez, 2002

3.2.2. Especificaciones del proyecto

La formulación de un proyecto de intervención socioeducativa tiene que especificar con toda claridad desde su inicio las respuestas a interrogantes como los siguientes:

5. ¿Cuál es la especificidad de este proyecto que le diferencia de los demás?
6. ¿Quiénes (ámbito, grupo o personas) son los destinatarios de este proyecto?
7. ¿Qué se quiere lograr con este proyecto?
8. ¿Por qué motivo se quiere desarrollar este proyecto y con qué finalidad?
9. ¿En qué zona geográfica se va a aplicar?
10. ¿Cuánto tiempo será necesario?
11. ¿Con qué agentes sociales se cuenta?
12. ¿Cuáles son los medios y recursos (materiales, personal de apoyo, económicos, etc.) que serán necesarios?

13. ¿Cuál es el costo total o presupuesto requerido?
14. ¿Quién (persona o institución) es el responsable de proyecto?
15. ¿Se cuenta con un cronograma de seguimiento?
16. ¿Con qué criterios e indicadores se utilizarán para evaluar el proceso y los resultados finales del proyecto?

Solo una respuesta clara a cada uno de estos interrogantes, y a alguno más que se considere pertinente, puede garantizar su plena ejecución y el logro de los objetivos planteados. De lo contrario, su ejecución no estará exenta de problemas de diversa índole: falta de recursos, personal no comprometido, improvisaciones de todo tipo, momentos de descontrol, etc.

3.2.3. Justificación e intencionalidad del proyecto

Todo proyecto tiene un punto de partida en el que se origina su propia historia, a partir de la cual justifica la necesidad, la urgencia o utilidad de ponerse en práctica. Los motivos o razones que lo legitiman (Álvarez García, 2006) pueden ser tan variadas como las necesidades y carencias que observamos en la sociedad, como las que resumimos a continuación:

1. Satisfacer una necesidad relevante para un grupo humano o para una institución o persona (analfabetismo, por ejemplo); o bien, remover obstáculos que impidan la satisfacción de esa necesidad (atención a los niños de la calle, por ejemplo).
2. Resolver un problema relevante y complejo, dentro de su contexto y de un sistema determinado de valores (erradicar el alcoholismo en la juventud, por ejemplo).
3. Introducir y orientar un proceso de cambio que se considera necesario o deseable, de acuerdo con ciertos valores (recuperar los valores del esfuerzo o el respecto al profesorado en la enseñanza).
4. Aprovechar una oportunidad de desarrollo o de mejoramiento de una actividad o servicio (acogida al emigrante o la atención a la etnia gitana, por ejemplo).

Desde el punto de vista de las finalidades y propósitos concretos, y de sus relaciones con el entorno, los proyectos pueden tener diversas finalidades u orientaciones (Álvarez García 2006):

1. Mantener un estado de cosas que se considere funcional o satisfactorio, preservando el equilibrio del sistema.
2. Adaptar una institución, actividad o servicio a un ambiente que ha cambiado, promoviendo su ajuste funcional al cambio.
3. Incrementar el conocimiento de una realidad poco conocida y compleja.
4. Aplicar los conocimientos de la ciencia para la construcción de instrumentos que permitan manejar o modificar una realidad
5. Resolver un problema social o institucional y orientar un proceso de cambio.

3.2.4. Clasificación de proyectos

A la hora de clasificar los diversos tipos de proyectos se puede partir de distintos planteamientos y criterios. Álvarez García (2006) elabora la siguiente propuesta de clasificación:

1. **Criterio de producto.** Proyectos económicos directamente productivos y proyectos sociales o de servicios, no directamente productivos. Los proyectos educativos de intervención socioeducativa pertenecen a la segunda categoría.
2. **Criterio del método.** Proyectos de investigación, proyectos de acción y proyectos de investigación-acción.
3. **Criterio de instrumentación.** Proyectos de desarrollo, proyectos experimentales y proyectos piloto.
4. **Criterio sectorial.** Proyectos para diversos campos sociales: industria, comunicaciones, agricultura, salud, educación, etc.
5. **Criterio de cobertura.** Por su distinta amplitud: proyectos nacionales, estatales, municipales y locales; y proyectos institucionales, empresariales y corporativos.

3.2.5. Descripción de los elementos del proyecto

Un proyecto se describe a través de los elementos que lo integran, que a su vez contribuyen a definirlo. Los elementos integrantes del proyecto se exponen siguiendo un orden lógico que pone de manifiesto una determinada estructura. El orden estructural de los elementos no se corresponde necesariamente con la secuencia cronológica de etapas o fases en el desarrollo del proyecto, sino que fundamentalmente tienen el carácter descriptivo o expositivo de los elementos del sistema.

Siguiendo los requisitos que se recogen en algunos de los modelos o formularios de programas gubernamentales o de instituciones que promueven o patrocinan el desarrollo de proyectos, la descripción detallada de un proyecto debe comprender los siguientes elementos:

1. **Identificación del proyecto.** Recoge los datos que permiten identificar el proyecto, como nombre o título, director o coordinador, marco institucional (unidad o servicio administrativo en el que se inscribe), lugar y fecha, y cualquier otro dato que ayude a una completa e inequívoca identificación del proyecto.
2. **Resumen del proyecto.** Es muy útil para la toma de decisiones sobre la autorización del proyecto y la consiguiente asignación de recursos. Constituye la carta de presentación del proyecto, que puede determinar una primera y trascendente valoración
3. **Origen y antecedentes del proyecto.** Se exponen los antecedentes históricos e institucionales del proyecto y su justificación dentro del contexto socioeconómico, político y cultural en el que se sitúa el problema social sobre el que se pretende intervenir.
4. **Carácter específico del proyecto.** Trata de poner de manifiesto la especificidad peculiar del proyecto en cuanto a la urgente necesidad que propone resolver, precisando los elementos fundamentales del problema e indicando además la ubicación de sus beneficiarios.

- 5. Fundamentación o justificación del proyecto.** Es el momento de exponer razones y motivos que justifiquen la importancia del problema que aborda el proyecto dentro de un contexto social determinado en el marco de las políticas existentes.
- 6. Objetivos y metas.** Se refieren a los resultados que se propone alcanzar y al recorrido que debe seguir para ir logrando las sucesivas metas a lo largo del tiempo previsto.
- 7. Calendario de actividades (cronograma).** Supone la carta de ruta para guiar la ejecución del proyecto. Es fundamental para garantizar un seguimiento y control riguroso durante el desarrollo temporal del proyecto. Posibilita conocer los avances del proyecto, un mejor aprovechamiento del personal y de los recursos y el cumplimiento responsable conforme a las fechas indicadas.
- 8. Medios y recursos.** Son la garantía de la viabilidad operativa del proyecto: el personal disponible, la organización, los medios materiales, la infraestructura institucional, etc. Es necesario definir claramente con qué soportes y recursos se cuenta.
- 9. Presupuesto y financiación.** El presupuesto integra el costo de todos los medios, acciones y estrategias de un proyecto. La financiación se refiere a las fuentes que proveerán los recursos necesarios.
- 10. Previsiones para instrumentación, seguimiento, evaluación.** Incluye la explicitación de los elementos de logística para garantizar la ejecución adecuada del proyecto, de los criterios de seguimiento y de los indicadores y procedimientos de evaluación.

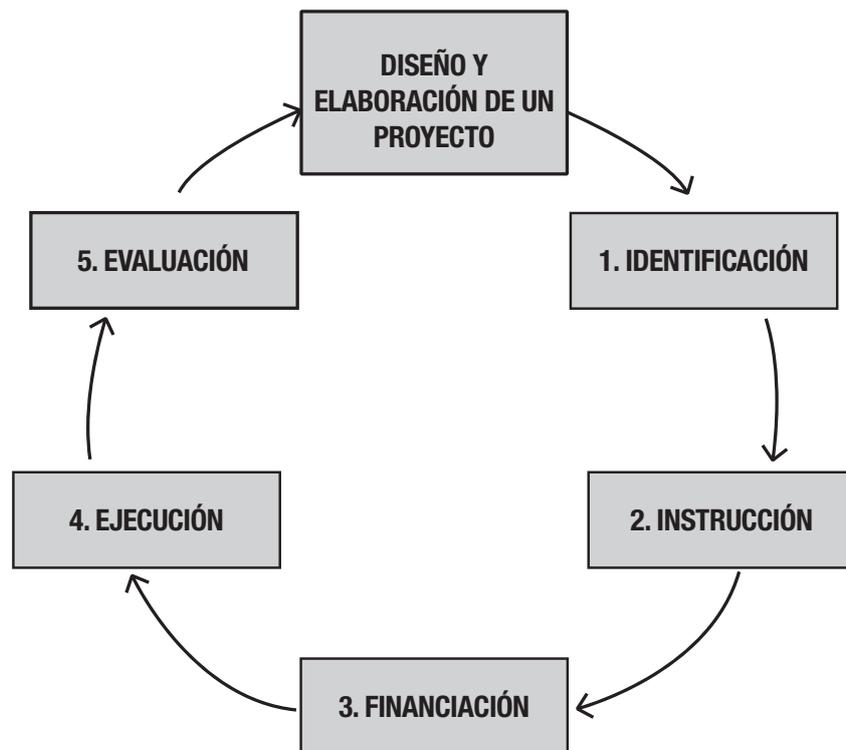
3.2.6. Fases en el diseño y elaboración del proyecto

El diseño y elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa es un proceso laborioso que pasa por las siguientes fases:

- 1. Fase inicial o de preparación.** Se trata de seleccionar el caso dentro de un determinado ámbito de intervención, conocer las necesidades existentes, obtener los datos previos necesarios, y determinar los objetivos.
- 2. Fase de ejecución.** Se trata de plantear un supuesto de partida, diseñar el proyecto concreto de intervención socioeducativa y ponerlo en práctica.
- 3. Fase de valoración.** Consiste en evaluar la aplicación del proyecto, conocer el grado de consecución de los objetivos y llegar a conclusiones.

Cada una de estas fases debe comprender, a su vez, una serie de pasos:

- En la fase inicial es necesario seleccionar el caso, tomar los datos necesarios mediante las técnicas convenientes (la observación u otras), seleccionar los datos más relevantes, y llegar a conclusiones que van a permitir iniciar la segunda fase.
- Esta segunda fase, llamada también de ejecución, deberá partir de un supuesto para el que habrá que idear, elaborar y aplicar un proyecto concreto de intervención socioeducativa.
- La tercera fase, llamada también de valoración, deberá permitir evaluar el proyecto puesto en práctica en la fase anterior y llegar a conclusiones finales.



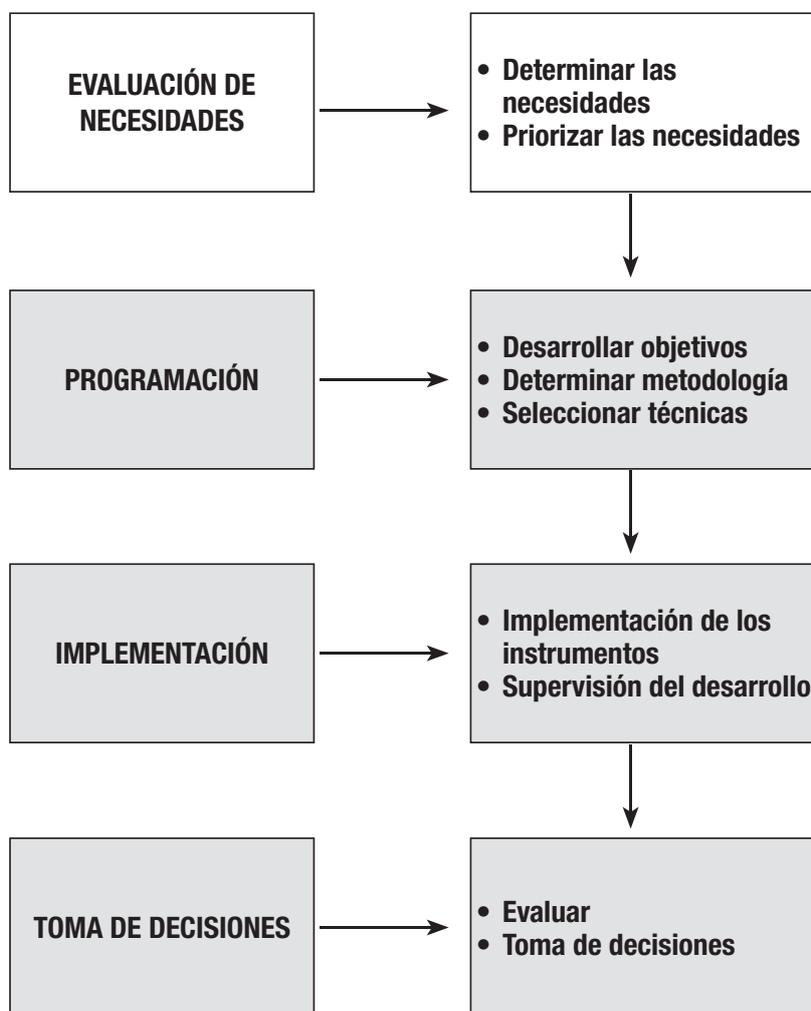
Puede realizarse un ensayo piloto o proyecto previo de intervención socioeducativa. Este conlleva un diagnóstico de la realidad en la que se va a aplicar, y para ello debe constar de los rasgos que caracterizan esa realidad, las metas y objetivos que pretende y la organización interna del proyecto, lo que se presenta en el gráfico siguiente:

ESQUEMA DEL DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	
FASE INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación y selección del caso • Observación toma de datos • Selección de datos • Obtención de conclusiones
FASE DE EJECUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Supuesto de partida • Diseño del proyecto • Ejecución del proyecto
FASE DE VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del proyecto • Conclusiones finales

La evaluación de necesidades de los destinatarios o beneficiarios del proyecto de intervención socioeducativa, es un “proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos” (Witkin, 1996: 4).

La fijación adecuada de los objetivos de un proyecto de intervención socioeducativa, debe responder a una serie de características:

- Los objetivos deben representar los efectos o impactos de la acción
- Deben ser realistas
- Deben ser alcanzables
- Deben ser limitados en el tiempo
- Deben ser unidimensionales, es decir, que se refieran solo a un problema específico
- Deben ser claros y comprensibles
- Deben ser inequívocos, que no se presten a diferentes interpretaciones



Hay que tener presente que la formulación del objetivo define qué es lo que se pretende lograr y, por tanto, qué es lo que hay que evaluar.

3.2.7. Características del proyecto

Un proyecto de intervención socioeducativa debe tener, entre otras, las siguientes características:

- Debe estar elaborado como proceso, con una teoría fundamentada, respecto a las necesidades de las audiencias a las que va dirigido.
- Debe ser realista y no ser planteado con objetivos inalcanzables.
- Debe convertirse en un instrumento activo, dinamizador con la finalidad de mejora de la situación en la que se aplica.
- Ha de ser a la vez orientador de la práctica, coherente y gestionado con eficacia.

Además, un proyecto de intervención socioeducativa ha de ser útil, válido, legítimo y preciso.

Un proyecto de intervención socioeducativa tiene que convertirse en un instrumento para la mejora de situaciones de personas o grupos concretos en situación de desventaja, partiendo de sus necesidades, y debe ser concretado en la práctica en un ámbito de intervención, con la finalidad de solventar las dificultades y necesidades detectadas.

La reflexión y el intercambio entre los agentes encargados de su desarrollo y aplicación con otros expertos en el tema (psicólogos, pedagogos, profesores...) mejorará la calidad para dar respuesta a las personas que lo requieran, garantizando su la efectividad y utilidad. Por ello es tan importante que en la elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa participe un equipo de personas de diferentes campos profesionales, formando un equipo multidisciplinar, que dé respuesta a la diversidad de necesidades que surgen en la vida social. En el seno del proyecto, la evaluación ha de ser un proceso permanente y continuo que inno-ve y se incardine a su vez en un proceso de investigación y valoración del proyecto.

3.2.8. Aplicabilidad del proyecto

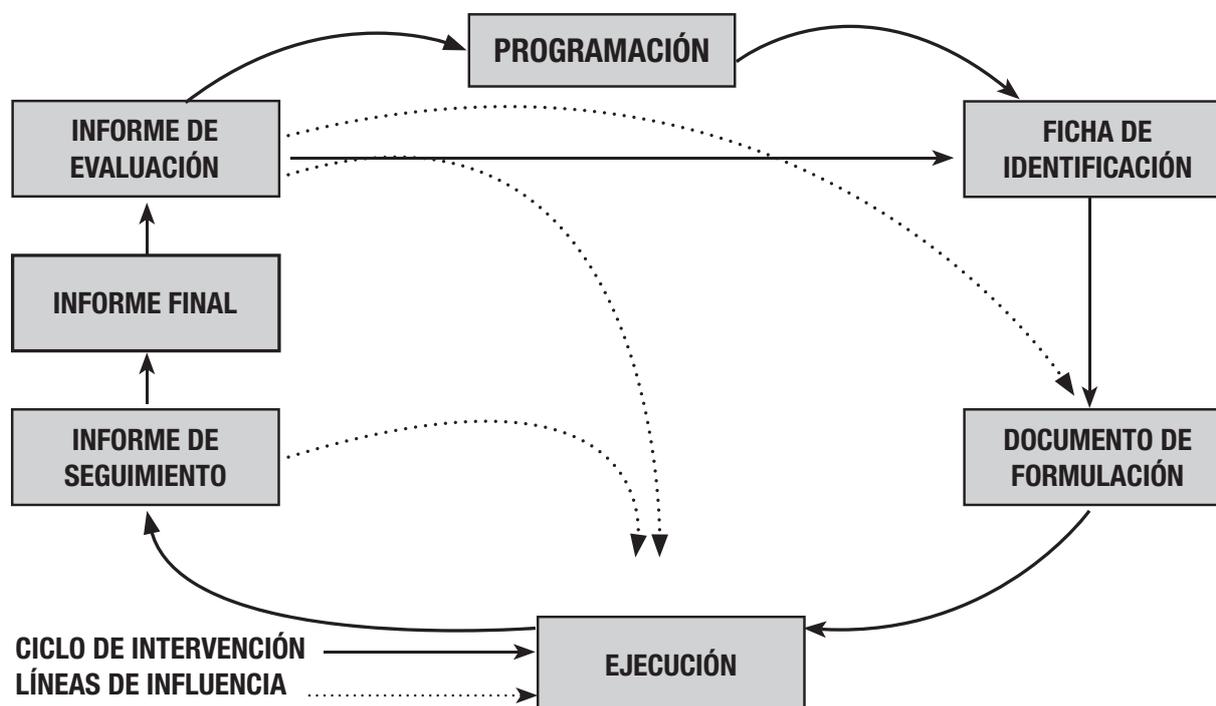
El grado de aplicabilidad de los proyectos de intervención socioeducativa está en función de unos cánones, que según Anguera (1990: 79) se resumen en:

- Planteamiento de objetivos (primarios y secundarios), su diferencia y delimitación.
- Inventario de recursos necesarios que posibiliten la implementación del programas.
- Propuesta y validación del sistema de indicadores en intervención educativa.
- Construcción de los instrumentos a utilizar para la recogida de información fiable y válida o toma de decisiones a favor de algunos ya existentes.
- Elaboración del diseño de evaluación.
- Implementación del proyecto en los ámbitos previstos.
- Estudio empírico de la realidad educativa: perfil correspondiente al colectivo de beneficiarios del proyecto.
- Evaluación de los efectos.
- Análisis de coste-efectividad y coste-beneficio.
- Análisis de los logros.

En relación con el grado de aplicabilidad de los proyectos de intervención socioeducativa, se pueden presentar las siguientes cuestiones, como elementos de análisis o revisión:

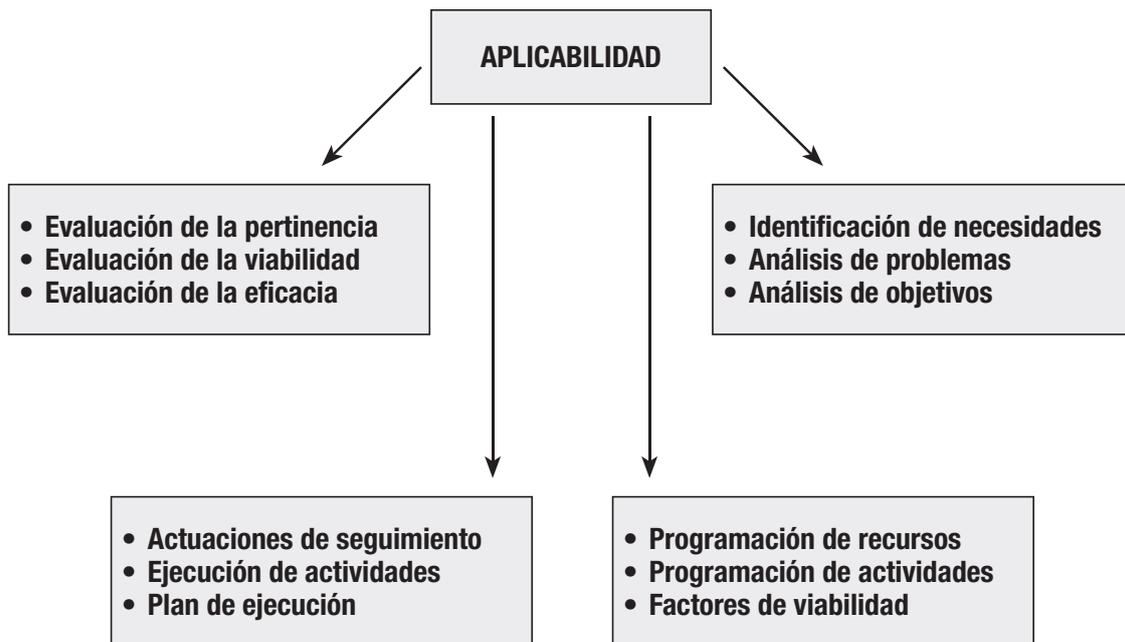
UN PROYECTO ES APLICABLE:
• Si están delimitados adecuadamente sus objetivos
• Si tenemos los recursos humanos y materiales necesarios para su desarrollo
• Si se ha validado anteriormente
• Si se adapta a la realidad investigada
• Si existe una relación entre los datos obtenidos y las acciones llevadas a cabo
• Si se ha llevado a cabo una temporalización adecuada para el desarrollo de distintas actividades
• Si están delimitados los destinatarios de la acción
• Si se ha tenido en cuenta su validez interna
• Si existe relación entre los criterios establecidos con los logros obtenidos

Independientemente de los criterios anteriores, para que un proyecto de intervención socioeducativa sea aplicable, no solamente tiene que estar bien elaborado, sino que ha de estar bien gestionado. A este respecto, la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI), estableció en el año 2000, el modo en que tiene que estar gestionado un proyecto de desarrollo, que se presenta en el gráfico siguiente:



Evaluación de la intervención socioeducativa

En el siguiente gráfico se recogen aquellos elementos que posibilitan la aplicabilidad de un proyecto de intervención socioeducativa:



3.3. Metodología de la intervención socioeducativa

Para que la planificación sea eficaz ha de realizarse bajo un adecuado planteamiento metodológico:

1. En primer lugar, hay que reflexionar sobre la filosofía del programa y planificar aspectos como criterios generales de intervención, estrategias de acción, tipo de proceso y presupuestos.
2. En segundo lugar, ha de planificarse la forma de obtener los datos necesarios sobre el ámbito de intervención a partir de la composición demográfica del ámbito, características lingüísticas, estructura socioeconómica y actitudes de las personas implicadas.
3. En tercer lugar, es necesario planificar las metas u objetivos a conseguir, teniendo en cuenta que deben ser realistas y ajustados a las necesidades de las personas sobre las que se va a realizar la intervención socioeducativa. Habrá que planificar el ajuste de los objetivos a la realidad socioeducativa, la adecuación a las necesidades a intervenir y la priorización en su consecución.
4. En cuarto lugar, hay que planificar los recursos humanos y materiales disponibles y su localización espacial.
5. A continuación, y con todos esos datos disponibles, planificar y diseñar la intervención.

Para García y Ramírez (1996), realizar adecuadamente la planificación de una intervención socioeducativa implica realizar una serie de actividades:

Análisis de la realidad

- Análisis del problema sobre el que se quiere intervenir
- Formulación de objetivos

- Identificación de los medios para lograr los objetivos
- Elección de una estrategia de acción
- Puesta en marcha de las acciones previstas
- Diseño de la evaluación de la intervención.

Para Ander-Egg (2000), los momentos de la planificación de una intervención socioeducativa son:

- Naturaleza de la intervención: *qué se quiere hacer*
- Origen y fundamento: *por qué se quiere hacer*
- Objetivos: *para qué se quiere hacer*
- Metas: *cuánto se quiere hacer*
- Localización física: *dónde se quiere hacer*
- Metodología: *cómo se quiere hacer*
- Recursos humanos: *quiénes lo van a hacer*
- Recursos materiales: *con qué se va a hacer*
- Recursos financieros: *con qué se va a costear*
- Evaluación: *cuáles van a ser los criterios de evaluación.*

Desde nuestro punto de vista, la metodología de la intervención socioeducativa requiere una serie de fases:

1. **En una primera fase** es necesario analizar de forma sistemática y rigurosa la realidad social o ámbito de intervención, con la finalidad de conocerla de la forma más completa posible. En esta fase diagnóstica se estudia la naturaleza y características del ámbito en el que se va a realizar la intervención socioeducativa. Este diagnóstico previo constituye un proceso en sí mismo, que consta de una serie de fases ordenadas:
 - Detección de las necesidades
 - Establecimiento del tipo de necesidades
 - Fijación de la dimensión de las necesidades
 - Evaluación de las necesidades
2. **La segunda fase** consiste en tomar decisiones acerca de la necesidad sobre la que se va a intervenir, de modo que estemos seguros de cuáles son sus características, cual es su naturaleza, de qué forma están incidiendo en determinadas personas, etc.
3. **La tercera fase** es la formulación de objetivos. Hay que tener presente que lo fundamental de un proyecto de intervención socioeducativa lo constituyen los objetivos, que son los que le definen, orientan y dan sentido. Los objetivos pueden ser definidos como los cambios previstos y esperados de los destinatarios de un proyecto de intervención socioeducativa, como resultado de la intervención sobre ellos. La formulación de objetivos en proyectos de intervención socioeducativa ha respondido tradicionalmente a dos enfoques relacionados con la Psicología:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Enfoque conductista.* Los objetivos así formulados están relacionados con conductas observables de forma objetiva, y suelen estar enfocados más a los productos que a los procesos. Utilizan los estímulos positivos y negativos y las respuestas que se generan.
- Enfoque cognitivo:* Los objetivos así formulados están más relacionados con las capacidades de las personas. No interesan tanto las conductas observables de forma objetiva, como las causas que producen los comportamientos.

En cualquier caso, es fundamental fijar adecuadamente los objetivos de un proyecto de intervención socioeducativa, que deben responder a una serie de características:

- Deben ser realistas
- Deben ser alcanzables
- Deben ser limitados en el tiempo
- Deben ser unidimensionales, es decir, que se refieran solo a un problema específico
- Deben ser claros y comprensibles
- Deben ser inequívocos, que no se presten a diferentes interpretaciones

Hay que tener presente, que la formulación del objetivo define qué es lo que se pretende lograr y por tanto, qué es lo que hay que evaluar.

Por otra parte, los objetivos pueden ser generales o de carácter más específico, y pueden venir determinados por diversos aspectos: contexto, tiempo de realización de la intervención, población a la que va dirigida, necesidades específicas de esa población, institución responsable, determinadas mentalidades sociales, disponibilidad de recursos adecuados, etc.

4. Es necesario, en una **cuarta fase**, identificar los medios para lograr los objetivos. Los medios y recursos disponibles, tanto personales como materiales, deben ser explícitamente especificados, y su organización es fundamental para planificar adecuadamente el proyecto. Se deben identificar recursos en relación con:

- Instalaciones, inmuebles y bienes materiales
- Plantilla o personas disponibles
- Presupuesto para la adquisición y mantenimiento de esos medios
- Disponibilidad presupuestaria para ayudas económicas a familias

Además de lo anterior, y en relación con los medios y recursos disponibles, debería quedar claramente establecido: las condiciones de uso, organización de plantillas, procedimientos de gestión, responsables directos, etc.

5. En una **quinta fase**, y en relación con los medios y recursos disponibles, es necesario elegir una estrategia de acción, que será definida en función de todos los elementos anteriores. Las opiniones de los agentes de intervención estarán condicionadas, además de por los elementos ya expuestos, por otros factores que en cada momento les llevarán a adoptar decisiones en función de cada realidad socioeducativa.

6. Por último, en una **sexta fase**, y formando parte del diseño y planificación de un proyecto

de intervención socioeducativa, está el diseño del mecanismo evaluador del propio proyecto, que comprenderá, tanto la evaluación de cada uno de sus componentes, como los resultados de su aplicación.

3.4. La investigación en la acción como metodología

Podemos considerar la investigación en la acción como un proceso mediante el cual un profesional define, orienta, corrige, evalúa sus problemas y toma decisiones respecto de ellos con la finalidad de mejorarlos en lo posible. La investigación en la acción es conocida también como investigación *operativa*. Sus características fundamentales son:

- Su carácter procesual y continuo, ya que su interés radica en mejorar continuamente la realidad socioeducativa.
- El origen de los problemas objeto de estudio es de carácter inmediato, surge de la práctica cotidiana de la acción socioeducativa.
- Los investigadores son los propios profesionales de la acción socioeducativa, implicados en la realidad que investigan.
- La influencia de sus hallazgos es inmediata sobre el perfeccionamiento de su propio trabajo.
- Tiene una dimensión de mejora y de autoevaluación.

La mayoría de los autores no dudan en señalar a Kurt Lewin como el creador de esta vía de investigación, surgida desde las Ciencias Sociales. En 1944, Lewin describía el proceso de la “Action Research”, indicando algunos de sus aspectos esenciales, algunos de sus principios: carácter participativo, impulso democrático y contribución simultánea al cambio y a la ciencia social. De hecho, el trabajo de Lewin y sus alumnos se centró en un estudio científico de las relaciones humanas y en la mejora de la calidad de dichas relaciones como consecuencia de dicha investigación, lo que justifica su utilización en cualquier acción socioeducativa.

La investigación en la acción es un procedimiento muy utilizado en la actualidad en investigación socioeducativa, se lleva a cabo “en y desde la práctica”, y está basada en la reflexión. La dimensión reflexiva que caracteriza a la investigación-acción, puede completarse con un “autoanálisis biográfico” en el sentido de análisis de la propia experiencia personal como un elemento más de la propia práctica, teniendo en cuenta que cualquier proceso de investigación en la acción está relacionado con el modo en que se concibe la acción socioeducativa.

Algunas de las características añadidas a la investigación en la acción son:

- Se refiere a problemas que conciernen directamente a las relaciones humanas.
- Se entiende como una acción cooperativa en la que pueden participar todos los profesionales que intervienen de uno u otro modo, en una intervención socioeducativa.
- Las tareas de investigación necesitan ser prácticas y no tan intrincadas que requieran de complejos estudios antes de proporcionar respuestas.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Contribuye simultáneamente a producir la información necesaria para resolver problemas prácticos y a adquirir una perspectiva más adecuada para abordar otros problemas.

La metodología más usual de plantear el proceso de investigación en la acción ha sido la siguiente:

1. Identificación del problema o situación a investigar
2. Análisis del problema o situación a investigar
3. Formulación de hipótesis (hipótesis-acción)
4. Acción y control
5. Evaluación de los cambios, instrumentos y procedimientos

En este proceso se concede una gran importancia a la tarea de descubrir las dimensiones fundamentales de los problemas, es decir, a la función diagnóstica de la investigación en la acción, eliminando los prejuicios existentes en la medida de lo posible. Las técnicas empleadas son tanto cuantitativas como cualitativas, aunque suelen emplearse más estas últimas.

Elliot (1986), uno de los mayores expertos en el tema, plantea el siguiente esquema para desarrollar el proceso de investigación en la acción de forma secuenciada y cíclica:

Esclarecer perspectivas de acción
Identificar los problemas
Interpretación de los problemas (procesos de triangulación)
Seguimiento del proceso
Informes: descriptivos e interpretativos
Encuentros: hipótesis-acción generales
Prueba de hipótesis-acción
Esclarecer perspectivas de acción

Cuando se cierra el ciclo se convierte en un proceso continuo. La metodología empleada es básicamente cualitativa y el concepto de triangulación que emplea es bastante restrictivo, limitándose a la triangulación de fuentes o sujetos de forma explícita (profesores, alumnos y observador).

Por otra parte, la elaboración de las denominadas hipótesis-acción surge de la lectura del material obtenido en los estudios de casos. Se trata, por tanto, de una reflexión a posteriori, *ex post facto*, sobre todo del proceso. Elliot emplea también la investigación en la acción con una función diagnóstica de los problemas y situaciones. Dentro del campo de actuación de la investigación en la acción podemos encontrar otra perspectiva, la orientada a la resolución de problemas y a la toma de decisiones. El esquema de funcionamiento según esa perspectiva es el siguiente:

Exploración y análisis de la experiencia
Enunciado de un problema de investigación
Planificación de un proyecto de resolución
Realización del proyecto
Presentación y análisis de los resultados
Interpretación, conclusiones y toma de decisiones

Los participantes en la investigación en la acción, después de haber explorado y analizado su experiencia y después de enunciado el problema de investigación, identifican las variables implicadas y se ponen en relación (formulación de objetivos o hipótesis) en función de la elección de una posible solución al problema. Posteriormente, habrá que elaborar un proyecto de intervención, que será considerado como tratamiento en relación al efecto o situación investigada y que dé respuesta a la necesidad. Para ello, se crean unos instrumentos de medida y se establece un calendario, se pone a prueba el proyecto y se evalúan los resultados. Posteriormente, se interpretan los resultados, se llega a unas conclusiones y se toman las decisiones pertinentes.

3.5. El educador social como investigador de su práctica profesional

Desde la perspectiva de la investigación-acción, un educador social tiene la posibilidad de investigar su propia práctica profesional, no solo porque se ha demostrado en muchas ocasiones que es el mejor modo de conseguir actuaciones profesionalmente adecuadas y ajustadas a cada realidad, sino porque a la vez permite lograr avances en las intervenciones socioeducativas. Esa debe ser la razón por la que ha surgido una demanda cada vez más urgente de que sea cada profesional el que asuma el papel de investigador de su propia práctica profesional con la intención de mejorar las intervenciones socioeducativas.

Por otra parte, al ser la profesión de educador social una actividad compleja y fundamentalmente práctica, es precisamente esa práctica el componente más destacado para propiciar la determinación de elementos de análisis, de manera que puedan obtenerse frutos enriquecedores, no solo para su ámbito inmediato de intervención, sino también para otros ámbitos de intervención en el futuro. Hay que tener presente que la investigación desde la práctica profesional constituye una gran oportunidad de afianzar el conocimiento en torno a una determinada actividad, mediante un proceso de reflexión permanente sobre ella y sobre su forma de llevarla a cabo.

A lo largo de todo el proceso, se otorga una especial importancia a la observación como estrategia a utilizar en el proceso de reflexión para aprender sistemáticamente desde la práctica, ya que la observación permite analizar directamente la realidad. Aunque la forma en que

puede llevarse a cabo la investigación de la práctica profesional del educador social puede ser muy variada, algunas de las actuaciones podrían ir encaminadas:

- A analizar la coherencia entre el proyecto de intervención socioeducativa diseñado y su aplicación práctica.
- A analizar y determinar algunas de las situaciones y de los problemas que se viven diariamente en cada intervención.
- A realizar propuestas de modificación, en cada caso.

V. Resumen

Partimos del análisis conceptual de los términos *plan*, *programa* y *proyecto*, dejando constancia de las estrechas relaciones entre ellos, para centrarnos en el concepto de “proyecto” con sus características y elementos definitorios. En este contexto el *ámbito* ha pasado a convertirse en el espacio por excelencia de dicha intervención. Entendemos por ámbito todos aquellos colectivos, personas, lugares o instituciones en los que es posible desarrollar algún programa de intervención socioeducativa

Teniendo en cuenta que la sociedad va generando nuevas demandas de intervención cada vez más complejas y especializadas, el modelo más idóneo para trabajar en Educación Social será aquel que contenga los elementos formativos adecuados a cada realidad social como fundamento de cualquier intervención socioeducativa.

El diseño necesario de un proyecto, como paso previo a cualquier intervención socioeducativa, debe estar fundamentado en unas bases de carácter: antropológico, social, cultural, ético y científico.

La elaboración de un modelo de intervención socioeducativa para la Educación Social puede enfocarse desde diferentes perspectivas: científico-tecnológica, interpretativa interaccionista, sociocrítica y académico-disciplinar.

Entendemos como modelo de intervención socioeducativa, una representación esquemática que explica y organiza una serie de pautas que tienen la finalidad de posibilitar la elaboración de proyectos específicos de intervención ajustados a cada realidad socioeducativa y al ámbito en el que se pretende intervenir.

El Educador Social, como agente de intervención socioeducativa, suele trabajar casi siempre en equipo junto a otros profesionales, y su trabajo suele estar ligado a instituciones, que suelen ser las responsables de los programas generales de intervención socioeducativa en determinados ámbitos. Dichos ámbitos pueden ser muy variados, y están en función de la naturaleza de la intervención.

De forma genérica podemos considerar que los ámbitos de intervención socioeducativa pueden agruparse en estas categorías: ámbito personal, familiar, escolar y social.

La investigación en la acción es un procedimiento muy utilizado en la actualidad en investigación socioeducativa, se lleva a cabo “en y desde la práctica”, y está basada en la reflexión. La dimensión reflexiva que caracteriza a la investigación-acción, puede completarse con un “autoanálisis biográfico” en el sentido de análisis de la propia experiencia personal como un elemento más de la propia práctica, teniendo en cuenta que cualquier proceso de investigación en la acción está relacionado con el modo en que se concibe la acción socioeducativa.

VI. Actividades

- Recordar alguna metodología adecuada para un enfoque socioeducativo
- Intentar justificar la complejidad de la profesión de educador social
- ¿Por qué la investigación en la acción cobra gran importancia para el educador social?

VII. Autoevaluación

- Recordar las bases en las que debe estar fundamentada una intervención socioeducativa
- Anotar otros posibles agentes individuales de intervención socioeducativa
- Recordar cómo se puede llevar a cabo la investigación de la práctica profesional del educador social

Soluciones:

Las bases en las que debe estar fundamentada una intervención socioeducativa son de carácter: antropológico, social, cultural, ético y científico.

Otros posibles agentes individuales de intervención socioeducativa son: trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, sociólogos y médicos.

La investigación de la práctica profesional del educador social se puede llevar a cabo:

- Analizando la coherencia entre el proyecto de intervención socioeducativa diseñado y su aplicación práctica.
- Analizando y determinando algunas de las situaciones y de los problemas que se viven diariamente en cada intervención.
- Realizando propuestas de modificación, en cada caso.

Justificación y sentido de la evaluación en Educación Social

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** Significado de la evaluación en Educación Social
 - 2** El proceso evaluador
 - 3** Funciones de la evaluación
 - 4** Tipos de evaluación
 - 5** Momentos para evaluar
 - 6** El diseño de la evaluación en Educación Social
 - 7** Evaluación en Educación Social y calidad
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

La evaluación en Educación Social cobra todo su sentido en la actualidad, en la medida en que responde a la necesidad de constatar y valorar hechos y situaciones de naturaleza socio-educativa en diferentes ámbitos de la sociedad.

Esas situaciones requieren con frecuencia de intervenciones que verifiquen las necesidades detectadas, la naturaleza de los procesos y la calidad de los resultados, mediante procedimientos reguladores y orientadores en cada intervención.

La evaluación se presenta, por tanto, como un elemento inherente al propio desarrollo de los proyectos de intervención socioeducativa con la finalidad de conocer cómo se desenvuelven, así como para reorientar los procesos en caso de necesidad. También proporciona la evaluación, al final del proyecto, datos sobre todos y cada uno de los elementos que lo han integrado: sobre el ámbito de intervención, sobre los agentes que lo han llevado a cabo, y sobre cada uno de los componentes del propio proyecto de intervención socioeducativa. No

Evaluación de la intervención socioeducativa

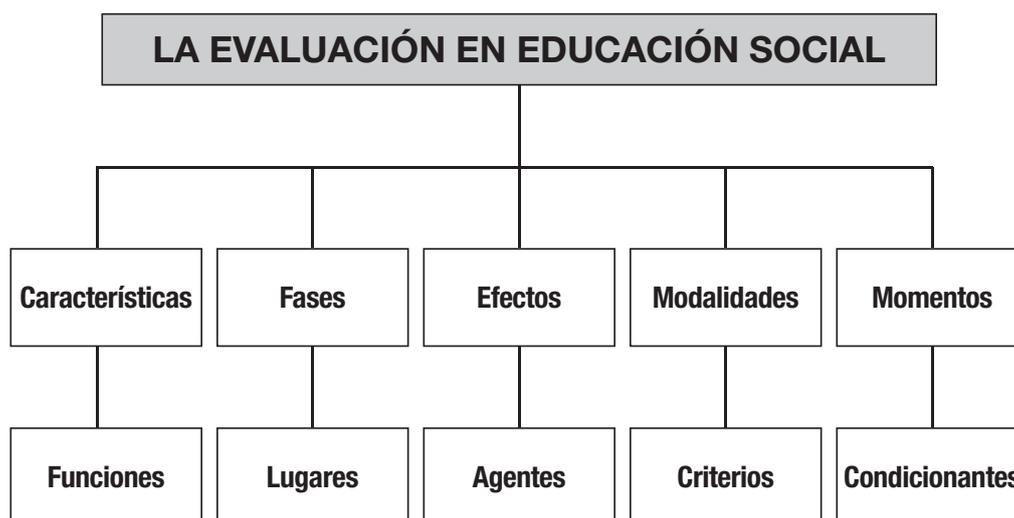
obstante, hay que ser conscientes de que evaluar en el ámbito social no es tarea fácil, sobre todo por la escasa tradición existente y por la falta de formación al respecto de sus profesionales. En este sentido sería deseable desligar la evaluación en Educación Social de su concepción escolar y académica, (aunque siempre se mantendrán las características básicas esenciales a toda evaluación) dándole un enfoque más práctico y funcional derivado de su aplicación específica a las peculiaridades de la intervención socioeducativa.

II. Competencias

Con el trabajo y estudio de este capítulo se pretende favorecer que el estudiante adquiera las siguientes competencias:

- Gestionar y planificar la actividad profesional en el área de la Educación Social
- Trabajar en equipo
- Diseñar e implementar procesos de evaluación de agentes, ámbitos, proyectos y estrategias de intervención socioeducativa
- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. Significado de la evaluación en Educación Social

En la actualidad se percibe la evaluación como uno de los aspectos que han adquirido una mayor relevancia en el ámbito socioeducativo, en la medida en que tanto administradores,

como educadores sociales y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado. Quizás, uno de los factores más importantes que explican por qué la evaluación ocupa un lugar tan destacado en el ámbito socioeducativo sea la comprensión por parte de los profesionales de que, en realidad, la evaluación se ha constituido en una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los proyectos de intervención socioeducativa. Todos estos factores nos están llevando hacia una “cultura de la evaluación en Educación Social” que se extiende a todas de las actividades sociales y forma parte de todos los proyectos de intervención, lo que ha supuesto que la mayoría de los países, conscientes de esta realidad, hayan aportado recursos económicos, materiales y humanos, dada la necesidad de evaluación.

Por ello, y dada su importancia, vamos a efectuar a continuación un breve recorrido por la evolución del término *evaluación* y por algunas de sus definiciones.

El término evaluación ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo, proveniente del ámbito industrial. Desde que Tyler en los primeros años de la década de los 30 introdujera el término “evaluación educacional”, su ámbito de estudio sobre los aspectos socioeducativos no ha hecho más que extenderse. Siguiendo el recorrido histórico realizado por Garanto (1989), podemos distinguir en la evolución del concepto los siguientes momentos fundamentales:

Primer momento. La evaluación como medida. Situado entre los finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la psicología conductista (Skinner, Watson). Centrada sobre todo en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y casi excluyente la aplicación de test, tanto en el ámbito individual como colectivo (baterías). De este modo, la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en ámbitos educativos.

Segundo momento. La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución. Esta forma de concebir la evaluación se dio en las décadas de los años 30 y 40 cuando, de la mano de Tyler, pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. La evaluación fue considerada como el procedimiento que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Tercer momento. La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo. Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y los 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de “responsabilidad escolar” sur-

gido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella. La concepción que se tiene de la evaluación en este tiempo hace que afecte no solamente al rendimiento de los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergen en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos, Cronbach, define en 1963 a la evaluación como: “Recopilación y uso de información para la toma de decisiones”. Hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven, por su parte, define la evaluación como: “Proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)”. Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas.

Cuarto momento. Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación. Esas tendencias que irrumpen en la década de los años 70 están definidas fundamentalmente por los siguientes rasgos: evaluación orientada a dos niveles, hacia los sujetos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método, y evaluación entendida como “valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática”, sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías (Bloom, Mager, Gagné), aunque no faltaran las críticas (Atkin, 1968). Por otra parte, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclama la necesidad de contrarrestarlo mediante la evaluación criterial. Esta suministra una información real y descriptiva de la situación del alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables en un sujeto determinado.

Quinto momento. Proliferación de modelos. Los años 70 y siguientes se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: Los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo), y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que, al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado su sentido y han complejizado su concepción.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO “EVALUACIÓN” (Garanto, 1989)	
Momentos	Evaluación entendida como:
1º	Medida
2º	Grado de consecución de objetivos
3º	Totalidad del sistema educativo
4º	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
5º	Cuantitativa / cualitativa

El concepto de evaluación no es, por tanto, un concepto uniforme, y más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes y, a veces, diversos entre sí, que pretenden configurar un elemento o concepto común. Es por ello que intentar definir el concepto de evaluación referido a la Educación Social, no resulta fácil, por lo que podemos encontrar muy diversas definiciones y de todas ellas podríamos extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa para el ámbito socioeducativo, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere. En un intento de ilustrar el concepto “evaluación” vamos a presentar algunas de ellas:

- Para el Comité Phi Delta Cappa sobre evaluación de la enseñanza en USA “la evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas”. Ya Tyler (1950), consideraba que “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza”. Para llevar a cabo este proceso Tyler secuenciaba ocho fases de trabajo:
 1. Establecimiento de objetivos
 2. Ordenación de los objetivos en clasificaciones amplias
 3. Definición de los objetivos en términos de comportamiento
 4. Establecimiento de las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos
 5. Explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas
 6. Selección o desarrollo de las medidas técnicas adecuadas
 7. Recopilación de los datos de trabajo
 8. Comparación de los datos con los objetivos de comportamiento

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Cronbach (1963) define la evaluación como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”, en definitiva, emitir juicios de valor.
- Para Stufflebeam (1973), “evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas”.
- Para Mager (1975), “la evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona”.
- Para Attkinson (1978), la evaluación es “un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo”.
- El Consorcio de Evaluación de Stanford (SEC, 1980) define la evaluación como “examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un Programa, con objeto de mejorarlo”.
- Para De la Orden (1981) “evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos”.
- Popham (1983) caracteriza la evaluación como “un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar”.
- Para Forns (1980), el concepto de evaluación aplicado a la educación se puede abordar desde diferentes puntos de vista:
 - Técnico, en cuanto que la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo. Se trata de un control o balance que indica si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones.
 - Ideológico, en el que la evaluación tiene dos funciones importantes y delicadas: Por una parte “legitimar” la herencia cultural, ayudando de este modo a perpetuar el orden establecido, y por otra “eliminar” a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.
 - Psicopedagógico, ya que se aplica a sujetos concretos más que a entidades.
- Para el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa”.
- Nevo (1983) entiende la evaluación como “proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones”.
- Lafourcade (1985), escribía que “la evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.

- Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), “la evaluación consiste en la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas”.
- Para García Ramos (1989), la evaluación es “un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones”.
- Rodríguez Diéguez (1998) opina que “la evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza”.

Podemos observar una evolución del concepto de evaluación desde un significado de estimar un valor hasta la evaluación para la mejora de ese valor. El concepto de evaluación no ha sido un concepto unívoco sino, que ha ido evolucionado a lo largo de los años, lo que ha sido puesto de manifiesto en las diversas aportaciones de los autores. A continuación se presenta una relación de las aportaciones más relevantes a lo largo de los últimos años:

AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1887 / 1898	Rice	Primera evaluación formal educativa realizada en América
1916	Fayol	Demostró que en todas las organizaciones existen determinadas funciones fundamentales para su éxito: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar
1942	Tyler	Padre de la evaluación educacional, centrándose en el uso de objetivos definidos claramente, mediante la construcción y utilización de instrumentos de evaluación apropiados
1943 / 1945	Ejército de los Estados Unidos	Utilización masiva de test psicológicos, abriendo el camino para la aplicación al alumnado y de esta forma conocer su aprendizaje-rendimiento
1960 / 1969	Bloom, Stenhouse	La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos
1963	Cronbach	Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma posterior de decisiones
1971	Stufflebeam	Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios.
1972	Parlett y Hamilton	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a evaluar
1978	Scriven Stufflebeam	Proponen el concepto de metaevaluación con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones

AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1982	Stenhouse	Propone el concepto de profesor como investigador
1982	Elliot	Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación
1986	Kemmis	Propone el principio de pluralidad de valores en el que prima el conocimiento de los valores para la emisión de juicios apropiados por parte de los evaluadores
1986	Rodríguez Diéguez	Propone 3 ejes para la evaluación: cuantitativo-cualitativo normativo-criterial, y formativo-sumativo
2002	Castillo Arredondo	Enfoque sistémico e integrado de la evaluación: proceso evaluador dentro de otros procesos en los que se integra

Por nuestra parte, definimos la evaluación en Educación Social como “el proceso de valoración y toma de decisiones sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos en una intervención socioeducativa. Dicho proceso deberá ir precedido de un análisis y diagnóstico de la situación a evaluar y de la obtención de datos mediante las técnicas e instrumentos pertinentes. La evaluación debería incluir tanto los resultados como los procesos”.

Autores como Witkin (1996) definen la “evaluación de necesidades” como “un proceso sistemático que se desarrolla con el propósito de establecer prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre actuaciones futuras y localizar recursos”. Y considera tres fases en la evaluación de necesidades:

1. *Pre-evaluativa*, referida a un estudio previo y exploratorio del contexto evaluativo y sus necesidades.
2. *Evaluativa*, referida a la puesta en marcha de la estrategia diseñada con anterioridad, identificando las necesidades, y categorizándolas para facilitar su priorización.
3. *Post-evaluativa*, referida a la planificación de la acción en función de la priorización de las necesidades.

Estas fases se definirían como:

- Evaluación *Inicial-diagnóstica*
- Evaluación *Procesual-formativa y orientadora*
- Evaluación *Final-sumativa y acreditativa*

Puede deducirse que, aunque prácticamente todas las definiciones presentadas conciben el concepto “evaluación” de distinta forma, existe una característica común a todas ellas, que es el hecho de que todas consideran a la evaluación como uno de los componentes fundamentales de cualquier proceso socioeducativo.

Para Riera (1998), la evaluación en Educación Social es una acción sistemática y fundamentada de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto (persona, grupo o comunidad) a lo largo de toda su vida, circunstancia y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales — tanto del educador como del sujeto— y en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas.

Las aportaciones de la evaluación en Educación Social pueden clasificarse en dos grandes categorías:

- *Aportaciones generales*, formadas por el conjunto de las actividades evaluadoras integrales e integradas en los procesos socioeducativos, y por la actitud que subyace a todo proceso evaluador.
- *Aportaciones específicas*, que pueden referirse tanto al ámbito de la formación de las personas destinatarias de la intervención (totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia), como a la acción técnica del agente de intervención socioeducativa (actuación pedagógica, grado de eficacia y contraste de sus metodologías).

El modelo de evaluación de calidad que proponemos para la Educación Social es un modelo integral e integrado que abarque la complejidad del sistema, la mejora del aprendizaje y la formación de las personas destinatarias de la intervención, la propia intervención socioeducativa y el perfeccionamiento de los propios agentes de intervención. Las características técnicas que adquiere la evaluación como factor de calidad son:

- Su *enfoque formativo* en la función, al que deben quedar supeditadas el resto de funciones que asume la evaluación.
- Su *construcción criterial*, que facilita la coherencia entre los objetivos prefijados y la evaluación.
- La *utilización de diversidad de técnicas e instrumentos* que faciliten la información y eviten el reduccionismo.
- La *validez y fiabilidad* de los datos, y la *justicia y la equidad* en las valoraciones.

Hay términos que se han utilizado, y a veces se siguen utilizando, como sinónimos del término evaluación, aunque cada uno tenga sus matices diferenciales: seguimiento, chequeo, control, monitorización, exploración, retroalimentación, exploración, diagnóstico, etc. Pero para entender adecuadamente el concepto de evaluación en toda su amplitud, se hace necesario plantear algunas diferencias acerca de los conceptos de evaluación y medición. El concepto de evaluación es el más amplio de los dos; la actividad evaluadora es una característica inherente a toda actividad humana “intencional” y que requiere de objetividad y de sistematización. Al haber una intencionalidad, una objetividad y una sistematización se ha-

Evaluación de la intervención socioeducativa

cen necesarias algunas escalas o criterios que sirvan de marco de referencia. Por ello evaluar implica medir, para lo cual han de recogerse todos los datos que sean necesarios de la forma más objetiva posible, tanto cuantitativos como cualitativos. Para Cabrera y Espín (1986) el medir constituye “un conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento”. Conviene dejar claro no obstante, que medir es una condición necesaria para evaluar pero no suficiente. En la actualidad se es consciente de que el proceso evaluador es mucho más amplio y mucho más complejo que efectuar una simple medición, por lo que los datos aportados por la medición han de ser interpretados a la hora de evaluar, debiendo estar referidos esos datos a los criterios de evaluación establecidos para cada programa o proyecto de intervención socioeducativa. Los datos aportados por la medición deben servir, junto a otros obtenidos por otros procedimientos, para determinar en qué medida se han conseguido o no, todos y cada uno de los objetivos propuestos.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (García Ramos, 1989)	
EVALUACIÓN	MEDICIÓN
Procesual	Puntual
Amplia	Restringida
Interpretación de datos	Obtención de datos
Todo	Parte

Por lo tanto, el proceso que constituye la evaluación es claramente más amplio y más complejo, y aunque la evaluación incorpora con frecuencia la medición, no se detiene en ella dado el carácter instrumental de ésta, ya que se evalúa siempre para tomar decisiones.

Una definición que recoge estos aspectos es: “La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre los elementos y hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (García Ramos, 1989).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que la evaluación constituye una actividad sistemática, continua e integrada dentro de los procesos socioeducativos, evaluar en Educación Social implica proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas y proyectos de intervención socioeducativa; para mejorar los procesos; para reajustar los objetivos; para revisar planes, programas, métodos y recursos, y para facilitar la máxima ayuda y orientación en caso de que sea necesario.

Por otra parte, fijar las características de la evaluación en Educación Social presenta algunas dificultades, derivadas de la diversidad de concepciones existentes y ya expuestas sobre

el término “evaluación”. No obstante, nos parece conveniente que para fijar las características de la evaluación en Educación Social, sean tenidas en cuenta las siguientes afirmaciones de Keeves (1990), derivadas de investigaciones sobre evaluación:

1. Los datos a utilizar en la evaluación para la toma de decisiones deben estar directamente relacionados con los contextos.
2. Se necesita, tanto la perspectiva de la evaluación general, como la evaluación específica de nivel.
3. Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones.
4. Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple.
5. Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas.

Para Cardona (1994), las características que debe reunir la acción evaluadora son las siguientes:

1. *Integral y comprehensiva*, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
2. *Indirecta*, ya que a su juicio las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.
3. *Científica*, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información.
4. *Referencial*, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
5. *Continua*, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
6. *Cooperativa*, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

En el campo de la Educación Social, la evaluación debe ser además:

- *Útil* (para atender las necesidades socioeducativas)
- *Factible o Viable* (para llevarla a la práctica)
- *Ética* (basada en la cooperación y protección de los derechos)
- *Precisa y exacta* (dependiendo de la situación que se evalúe, esta característica es la más difícil de conseguir)

En este mismo sentido, Ventosa (2001, 86) nos habla de “realismo, prudencia, diplomacia y eficiencia” a la hora de evaluar, pero considera que en ese proceso se deben evitar errores como: pseudoevaluación, intervenir en la evaluación, identificación de la medida, parcialidad, subjetivismo, mezcla de niveles y burocratización. Para este autor, evaluar en el ámbito de lo social consiste en “la recogida e interpretación sistemática de una información con vistas a emitir un juicio de valor que facilite la toma de decisiones de cara a la mejora de lo evaluado (programa, proyecto, curso, actividad...). La acción evaluadora dentro de la intervención social debe partir de la conceptualización de las necesidades y de su prioriza-

ción, teniendo en cuenta el ámbito que estamos evaluando. Por ello, se deben tener en cuenta determinados criterios a la hora de evaluar: *realismo*, *eficiencia* y *prudencia*.

Sean cuales sean las características que se atribuyan a la evaluación, en todos los casos ponen de manifiesto su carácter intencional, sistémico y procesual, es decir, que se trata de un proceso que se halla inmerso en otro proceso que es el de la intervención socioeducativa al que da sentido, orienta y valida, lo que justifica que sus características hayan de estar siempre referidas al programa o proyecto de intervención del que forma parte.

2. El proceso evaluador

La evaluación se concibe como un proceso continuo en el que se pueden diferenciar algunos momentos más relevantes. Entendida como proceso, la evaluación en Educación Social debe contener al menos tres tipos de actuaciones que la caracterizan y definen:

- a. Recogida de **información**
- b. Establecimiento de **juicios**
- c. Toma de **decisiones**

Todas estas actuaciones están relacionadas e interactúan entre sí, y si se da un cambio en alguna de ellas las demás se verán igualmente afectadas.

Para la recogida de información se puede contar con instrumentos adecuados, que además de facilitar la observación directa de la persona o ámbito de intervención socioeducativa, permitan obtener datos necesarios para que el agente o el equipo de intervención pueda establecer juicios con un carácter predictivo o no, pero que sean consecuencia del análisis que permiten establecer los datos obtenidos. El proceso debe desembocar en una toma de decisiones que puede ser de diferente naturaleza, de acuerdo con el análisis efectuado y con las necesidades detectadas. Para Castillo y Cabrerizo (2010), el proceso evaluador pasa por las siguientes fases:

Fase concepto-constructiva, que constituye el marco de conceptualización y entendimiento de la acción evaluadora.

Fase anticipativa o de previsión de elementos y circunstancias de la acción evaluadora.

Fase organizativa o de estructuración y adecuación de la acción evaluadora.

Fase ejecutiva, en la que se decide sobre los momentos, procedimientos y criterios de la acción evaluadora.

Fase reflexivo-evaluativa, de análisis y revisión del proceso evaluador.

La acción evaluadora, requiere de una temporalización que se concreta en una serie de momentos a lo largo del proceso. Dichos momentos establecen el tipo de evaluación que se debe aplicar, y las funciones que le corresponde desempeñar. Existe un consenso generalizado entre los expertos en Educación Social de que el proceso evaluador debe comprender las siguientes fases:

1. **Planificación inicial.** Se trata de hacer una reflexión inicial sobre lo que vamos a evaluar. Primeramente será necesario acotar el objeto o aspecto en el que nos vamos a centrar (agentes, ámbitos, proyectos, etc...). Además se delimitará cuáles van a ser las áreas a explorar, las técnicas a utilizar y las personas implicadas en esa evaluación. Para responder a estos interrogantes será necesario hacer una recopilación inicial de información, para fijar de forma realista los objetivos de partida.
2. **Recogida de información.** Debemos recoger toda la información posible sobre el objeto de estudio. Para ello emplearemos diferentes técnicas e instrumentos como la observación, entrevistas, cuestionarios, test y pruebas objetivas, etc. Sobre este aspecto profundizaremos más adelante y conoceremos las técnicas más adecuadas para el desarrollo o la práctica más adecuada de la evaluación en Educación Social. La información es clave y determina la calidad de la evaluación.
3. **Interpretación y valoración de la información (juicio evaluativo).** El análisis de la información recogida, implica tareas de selección, síntesis, interpretación y valoración de los datos. El objetivo será describir y explicar así la situación analizada. En el sentido más estricto es la culminación de la evaluación, aunque el proceso no sería completo si no tuviésemos en cuenta los pasos posteriores.
4. **Toma de decisiones y propuestas de intervención.** Una vez que hemos enjuiciado la información obtenida sobre el campo de análisis, es necesario tomar decisiones coherentes fundamentadas en los juicios de valor que nos ha permitido la información disponible y contrastada. Se deben tomar decisiones acerca de los objetivos que se han trabajado, de la metodología utilizada, de las actividades que se han realizado, de los recursos y de los agentes que se encargaron de llevarlo a cabo.

En los siguientes cuadros, se recogen las aportaciones de algunos autores respecto de las fases a seguir en un proceso evaluador.

BLANCO (1990)
1. Objeto
2. Audiencia: solicitante y receptora
3. Equipo evaluador
4. Características del proceso: sistemático, continuo, integral, acumulativo, participativo e integrado
5. Diseño metodológico: propósitos, variables, procesos de obtención de información, organización y análisis de datos y presentación de resultados
6. Función y funciones de evaluación
7. Criterios de evaluación

CASANOVA (1992)

1. Fase de planificación que lleva al plan de evaluación:

- Descripción clara del problema o factor desencadenante del estudio
- Definición del ámbito y finalidad de la evaluación
- Elección del enfoque metodológico adecuado
- Identificación de las variables más relevantes
- Especificación de los indicadores de calidad que van a ser utilizados como criterios de evaluación
- Especificación o preparación de los instrumentos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos
- Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones
- Asignación de responsabilidades a los agentes de la evaluación
- Temporalización de las diferentes fases y actuaciones
- Presupuesto económico

2. Fase de ejecución

3. Fase de elaboración y publicación de las conclusiones

SANTOS GUERRA (1993)

1. Recoger datos de una forma precisa y prolongada

2. Utilizar métodos adecuados, que supone el uso de métodos

3. Someter los datos a la interpretación y al análisis

4. Discutir los datos de forma abierta y colegiada

5. Poner por escrito la reflexión

6. Tomar decisiones racionales para mejorar la acción

7. Publicar para someter la reflexión al debate público

Cualquier proceso evaluador en Educación Social tiene que tener en cuenta los elementos más determinantes que le afectan, entre otros:

- El **contexto** de evaluación
- El **momento** en el que se evalúa
- La **cultura** de las personas evaluadas
- Los **agentes** evaluadores
- El **procedimiento** evaluador

3. Funciones de la evaluación

En Educación Social, la evaluación debe establecer en qué medida se han alcanzado los objetivos fijados; además sirve como punto de partida para las posteriores modificaciones y correcciones en el proceso de consecución de dichos objetivos. La evaluación contribuye, por tanto, al perfeccionamiento y refuerzo de los proyectos de intervención socioeducativa y de las actuaciones que en ellos se desarrollan.

No obstante, las funciones que se atribuyen a la evaluación en Educación Social se diversifican en función de las necesidades reales de cada ámbito de intervención en cada momento a lo largo del desarrollo del proceso.

Para Cardona (1994), la evaluación tiene las siguientes funciones:

- a. **Diagnóstica**, función que desempeña sobre todo la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción socioeducativa.
- b. **Previsora**, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos.
- c. **Retroalimentadora**, función que según el autor es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el proyecto de intervención socioeducativa. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora de los procesos socioeducativos.
- d. **De control**, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la Administración.

Para Froufe y Sánchez (1994), las funciones de la evaluación son:

- a. **Función perfectiva**, ya que el perfeccionamiento se concreta en la mejora de todos los elementos que definen una intervención socioeducativa. Aumenta su eficacia, ya que relaciona el proceso con los resultados mejorando los logros cualitativos de la intervención.
- b. **Función formativa**, ya que la evaluación controla la calidad y la eficacia de todas las fases del proyecto, de tal modo que los datos que se van obteniendo diariamente servirán al agente de intervención socioeducativa para introducir modificaciones en la estructura, funcionamiento, metodología, etc. de la intervención.
- c. **Función orientadora**, que permite conocer al agente de intervención todas las variables que intervienen en la evaluación, sirviendo como referencia para valorar los objetivos conseguidos.

- d. **Función ecológica**, que permite redefinir con criterios válidos la población objeto de la intervención, a la vez que analiza la interacción persona-ambiente con el fin de proporcionar la intervención socioeducativa más aconsejable.
- e. **Función participativa**, en la medida en que propicia la participación en todas las fases del programa a las personas o grupos implicados en la intervención socioeducativa, a la vez que fomenta a la autoevaluación.
- f. **Función identificativa**, ya que los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de una intervención socioeducativa, sirven para identificar los contextos, los niveles de ejecución, los ámbitos de aplicación y las personas o grupos participantes.
- g. **Función predictiva**. Se basa en que el conocimiento del contexto y de las necesidades del ámbito de aplicación, permite pronosticar o predecir con ciertas garantías el éxito de la intervención socioeducativa con razonable acierto.
- h. **Función ética**, ya que la evaluación debe garantizar el acceso a los beneficios derivados de una intervención socioeducativa a todas las personas destinatarias de esta.
- i. **Función homogeneizadora**, en la medida en que la evaluación intenta equilibrar los esfuerzos de los participantes en una intervención socioeducativa hacia unos objetivos comunes.

Por nuestra parte, consideramos que las funciones de evaluación en Educación Social, tienen que estar en concordancia con las actuaciones propias de la intervención socioeducativa, entendiendo la evaluación:

- Como diagnóstico de necesidades y de estudio de las características de la situación: función diagnóstica.
- Como orientación de la planificación de la acción: función orientadora.
- Como actitud de seguimiento en el desarrollo del proceso: función procesual.
- Como indagación e investigación de la información requerida y como apoyo a la innovación para la mejora: función investigadora.
- Como testimonio y acreditación de las tareas realizadas: función acreditativa.
- Como garantía del proceso y de los resultados finales: función referencial.

En cualquier caso, la evaluación en Educación Social es un proceso que forma parte desde dentro del programa de intervención socioeducativa, al que reorienta y garantiza una adecuada aplicación. Lo que es necesario tener muy presente es que las funciones que pueda adquirir la evaluación en la Educación Social dependen sobre todo de las necesidades de los destinatarios de los proyectos de intervención socioeducativa a evaluar, así como de los programas sociales de los que dependen.

4. Tipos de evaluación

Determinar los tipos de evaluación que pueden utilizarse en Educación Social es un tema complejo, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados para evaluar, el tipo a utilizar puede ser diverso. Por otra parte, al ser diversos los tipos de evaluación que pueden aplicarse en cada momento y para algún aspecto concreto de la intervención socio-educativa, nos parece conveniente conocerlos para determinar cuál es el más idóneo para cada situación.

Existen diversos tipos de evaluación a los que se ha denominado de muy diversas formas: continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, autoevaluación, coevaluación heteroevaluación, etc. lo que hace que no sea fácil establecer una clasificación de todas ellas. Para Rodríguez Diéguez (1986), la clasificación de los distintos tipos de evaluación debe hacerse: “en función del lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje el sujeto que realiza la evaluación, y en función del normotipo o estándar que se tiene para realizarla”.

El mismo Rodríguez Diéguez (1991) establece tres líneas o ejes de análisis para la evaluación:

1. **Eje descriptivo**, con las polaridades medida y estimación, que hace referencia a los tipos de evaluación cuantitativa y cualitativa. La evaluación cuantitativa se sirve de métodos numéricos (cuantifica), en tanto que la evaluación cualitativa se sirve de métodos “literarios” (califica).
2. **Eje normativo**, con las polaridades referencia estadística y referencia al criterio, que comprende los tipos de evaluación normativa y criterial. La evaluación referida a la norma establece comparación con otros grupos o con otros miembros del grupo, en tanto que la evaluación criterial hace referencia al criterio previamente establecido y que debe estar referido a los objetivos a lograr.
3. **Eje de toma de decisiones**, con las polaridades presencia y ausencia de toma de decisiones, y que hace referencia a los tipos de evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa es continua y adopta decisiones técnicas, en tanto que la evaluación sumativa es final (de un periodo o del curso) y sus decisiones tienen implicaciones administrativas. Para Rosales (1990) las modalidades de evaluación son: inicial, continua y final.

Como pueden establecerse una gran cantidad de clasificaciones sobre los distintos tipos de evaluación que pueden utilizarse para evaluar en Educación Social, presentamos a continuación, y a título de ejemplo, la realizada por Casanova (1992), quien agrupa los distintos tipos de evaluación bajo diferentes criterios, de lo que no debe deducirse que sean excluyentes entre sí. Para esta autora es importante sistematizar y diferenciar los diferentes tipos de evaluación, ya que a su juicio es el mejor camino para optimizar los procesos evaluadores.

TIPOS DE EVALUACIÓN (Casanova, 1992)							
SEGÚN LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN							
Diagnóstica			Formativa			Sumativa	
SEGÚN SU EXTENSIÓN							
Global				Parcial			
SEGÚN EL AGENTE EVALUADOR							
Interna			Externa				
			Según el momento			Según el criterio	
Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación	Inicial	Procesual	Final	Normativa	Criterial

Vamos a explicarlos brevemente:

1. Según su finalidad

- *Evaluación diagnóstica.* Es un tipo de evaluación muy importante para una intervención socioeducativa, ya que tiene por objeto que el agente de intervención la inicie con un conocimiento real de las características de las personas a las que va dirigida y de su situación personal y social. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al agente de intervención socioeducativa diseñar sus estrategias de intervención y acomodar su práctica a la realidad de todos y cada uno de sus destinatarios. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo de cualquier programa de intervención socioeducativa, por ser ese el momento en el que se necesita conocer la realidad en la que se va a realizar la intervención. Por medio de diversas técnicas (la observación y otras), pueden obtenerse datos suficientes en cantidad y calidad para conocer la situación real de partida para la intervención y para poder establecer las estrategias necesarias.
- *Evaluación formativa.* Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar sobre la marcha los procesos de intervención socioeducativa. Es la más adecuada para la evaluación de procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del programa de intervención socioeducativa, y permite reorientar, modificar, reforzar, comprobar, etc. todos los elementos que lo integran, dependiendo de cada caso particular. Esta concepción de la evaluación encaja con el concepto que sobre esta tiene Lafourcade

(1985): “comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”, es decir que se trata de una posibilidad de modificación en función de las necesidades de cada momento.

- *Evaluación sumativa*: Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo. Se pretende determinar la valía final y el grado de consecución de los objetivos propuestos para ese periodo. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un proyecto de intervención socioeducativa. Los resultados de la evaluación sumativa pueden ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica para la siguiente intervención socioeducativa en el mismo ámbito de intervención.

2. Según su extensión

- *Evaluación global*. Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de un programa de intervención socioeducativa. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.
- *Evaluación parcial*. Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un programa de intervención socioeducativa, ya sean individualmente considerados o como integrantes de una parte de la intervención.

3. Según el agente evaluador

- *Evaluación interna*. La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios agentes de intervención socioeducativa. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como sus resultados finales. La **evaluación interna** ofrece a su vez diversas posibilidades de realización:
 - *Autoevaluación*. Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas personas. En este ámbito es llevada a cabo generalmente por los agentes de intervención socioeducativa, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso de intervención que han desarrollado como sus resultados finales. Se realiza mediante un proceso de autorreflexión y ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc.
 - *Heteroevaluación*. En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo sin la concurrencia de evaluadores externos (el agente de intervención socioeducativa que evalúa a alguna persona destinataria de esta evaluación).
 - *Coevaluación*. En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos se evalúan mutuamente, es decir evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente (agentes de intervención socioeducativa con los destinatarios de la intervención).

- *Evaluación externa.* Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un programa de intervención socioeducativa evalúan su funcionamiento. A veces se produce también la denominada “evaluación por expertos”, que suele llevarse a cabo por personas de reconocido prestigio, investigadores, etc. quienes tratan de evaluar algún programa puesto en marcha. Ambas modalidades de evaluación, interna y externa, se complementan mutuamente y deben aplicarse dependiendo de la naturaleza del programa de intervención socioeducativa que vaya a ser evaluado.

Dentro de la **evaluación externa**, se diferencia entre:

□ Según el momento de la aplicación

- *Evaluación inicial.* Es la que se realiza al comienzo de un programa de intervención socioeducativa. Consiste en la recogida de datos de todo tipo, en cantidad y calidad en la situación de partida, y su finalidad es que el agente de intervención la inicie con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus destinatarios, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias y acomodar sus actuaciones a la realidad de todos y cada uno de ellos. Esas razones hacen que la realización de la evaluación inicial sea fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del programa de intervención. Además, la evaluación inicial va a servir de referente a la hora de valorar el final de la intervención socioeducativa y comprobar si los resultados han sido satisfactorios o insatisfactorios.
- *Evaluación procesual.* Consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del desarrollo y aplicación de una intervención socioeducativa, a lo largo de un período de tiempo prefijado. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar sobre la marcha los procesos de intervención (de ahí su nombre). Suele relacionarse con la evaluación formativa y con la evaluación continua. La evaluación procesual permite obtener información del desarrollo del proceso de intervención socioeducativa de todos y cada uno de sus destinatarios a lo largo del tiempo de duración, proporcionando datos que deben permitir reorientar, modificar o reforzar el proceso en caso necesario.
- *Evaluación final.* Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un programa de intervención socioeducativa, como constatación de la consecución de los objetivos esperados. La evaluación final se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de la aplicación de un programa de intervención socioeducativa, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial de la siguiente intervención en el mismo ámbito.

□ **Según el criterio de comparación**

- *Evaluación normativa.* En este tipo de evaluación, el referente de comparación es un grupo normativo determinado (otros programas, proyectos o intervenciones) y establece la comparación entre los resultados obtenidos por cada persona o grupo determinado, con los obtenidos por otras personas o grupos a los que se haya aplicado un programa de intervención socioeducativa similar. Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a una determinada persona en función del grupo en la que se le haya incluido. Esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trate de conocer datos estadísticos acerca del rendimiento concreto de alguna persona o grupo de intervención en relación con otros grupos.
- *Evaluación criterial.* Se dice que la evaluación que se realiza es criterial cuando el referente o criterio de comparación es el programa de intervención socioeducativa, con respecto a los objetivos para él propuestos. La evaluación criterial no establece, por tanto, elementos de comparación con otras personas o con otros grupos, sino que pretende proporcionar una evaluación mediante el desarrollo de un proceso evaluador que compare a cada persona o grupo de intervención con las metas para él propuestas.

A continuación se presenta una tabla que recoge de modo esquemático las principales diferencias entre la evaluación normativa y la evaluación criterial:

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN NORMATIVA Y CRITERIAL		
TIPO DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN NORMATIVA	EVALUACIÓN CRITERIAL
ASPECTOS		
Objeto de la evaluación	Diferenciar entre sujetos	Determinar qué competencias tiene el sujeto
Universo de referencia	Población de sujetos	Dominio instruccional
Reglas de conexión entre universo-test	No existen o son muy difusas	Existen y suelen ser muy precisas
Amplitud del universo de medida	Universo grande	Universo reducido
Poder de generalización	Alto	Bajo
Dimensión temporal (medida del cambio)	No directamente asumida (inestabilidad=error)	Asumida (el cambio educativo es un hecho definitorio)
Nivel teórico de definición de las variables	Alto (constructos teóricos no observables)	Bajo (constructos más o menos estructurados de observaciones empíricas)
Ámbito de las variables	Cognitivo y no cognitivo	Cognitivo

Dada la complejidad del proceso de evaluación, para evaluar en Educación Social se requiere de una acción evaluadora coordinada, por lo que es frecuente que se den de forma simultánea diferentes tipos de evaluación de los expuestos.

5. Momentos para evaluar

Cualquier intervención socioeducativa exige que los agentes de intervención sean conscientes de los progresos que se van logrando. La evaluación en este sentido se concibe como un proceso que regula la propia intervención con el objeto de reforzar acciones o reformar planteamientos del programa socioeducativo en ejecución. Por lo tanto, cualquier momento es bueno para evaluar, ya que de lo que se trata es de obtener información pertinente del desarrollo del proyecto de intervención socioeducativa. No obstante, aunque ya nos hemos referido anteriormente a estos aspectos, nos vamos referir ahora con más detenimiento a los **tres momentos clave** del proceso evaluador de dicha intervención.

a. Evaluación inicial-diagnóstica

Tiene una finalidad exploratoria y diagnóstica. Sirve para determinar cuál es el punto de partida, y es la base para planificar adecuadamente la acción socioeducativa con cada persona o grupo. En la evaluación inicial-diagnóstica participan distintos agentes dependiendo del contexto en que se desarrolle: profesores, educadores, personal especializado, psicopedagogos, educadores sociales, agentes sanitarios, los padres, etc. La evaluación inicial debería comprender:

- Valoración del contexto donde se llevará a cabo la intervención socioeducativa. Para analizar el contexto se puede recurrir a instrumentos o cuestionarios al efecto
- Análisis de las características de las personas con las que se va a realizar la intervención socioeducativa: sus problemas, dificultades, expectativas, objetivos....
- Detección de necesidades para la intervención socioeducativa.

b. Evaluación procesual-formativa

Suele identificarse con la formación continua, y se realiza de forma continua y sistemática. En este sentido, la evaluación procesual-formativa consiste en ir analizando el proceso de intervención socioeducativa para conocer posibles deficiencias, y para reorientarlo en caso necesario. La evaluación procesual-formativa pone de relieve cuáles son los puntos débiles del proceso, y en qué se debe insistir para alcanzar los objetivos establecidos.

Las características que podemos atribuir a la evaluación procesual-formativa son:

- Es *sistemática*, porque es un proceso diseñado y planificado que es tenido en cuenta en el programa de trabajo del educador social. Con ello se determina cuándo, qué y cómo se lleva a cabo el proceso evaluador.

- Es *permanente*, en la medida en que no se concibe como algo ocasional o puntual. Se trata de un proceso ininterrumpido que requiere una constante actitud evaluadora por parte del educador social, como expresión de una permanente búsqueda de mejora.
- Es *integral*, ya que abarca todos los factores que inciden en el proceso de intervención socioeducativa.
- Es *consecuente*, porque su finalidad es detectar las deficiencias en cuanto se producen para poner remedio de inmediato.
- Es *personalizada*, porque parte de la premisa de que cada persona y cada grupo es diferente. Hay que orientar a cada uno según sus peculiaridades, favoreciendo el desarrollo de sus aptitudes, intereses y actitudes.
- Es un proceso *científico*, porque emplea técnicas e instrumentos específicos y adecuados en cada situación.
- Es un proceso *coordinado*, ya que los profesionales coordinan todos los aspectos del proceso evaluador para ofrecer una visión amplia del programa en desarrollo.
- Es un proceso *participativo*, donde intervienen todos los agentes implicados en un programa de intervención socioeducativa.
- Tiene un valor *diagnóstico*, porque refleja las dificultades o posibles errores y permite afrontar cuanto antes su corrección.

La evaluación procesual-formativa constituye una base permanente de la planificación diaria del trabajo del educador social.

c. Evaluación final-sumativa

La evaluación final-sumativa se entiende como la resultante de todas las evaluaciones verificadas a lo largo del proceso de intervención socioeducativa, recogiendo el resultado después de la intervención realizada. Proporciona una información de los resultados obtenidos y del nivel de logro de los objetivos planteados. Además, cumple una función de pronóstico y sirve de base de partida para siguientes evaluaciones.

6. El diseño de la evaluación en Educación Social

Diseñar un proceso evaluador requiere tener ideas claras al respecto, lo que precisa de la formulación de algunas preguntas previas por parte de los diseñadores de tal proceso:

¿Por qué hay que evaluar?

La respuesta a esta pregunta podrá emitirse después de haber realizado el diagnóstico a una situación concreta para llevar a cabo una mejora. En el caso de un proyecto de intervención socioeducativa, la evaluación se ocupa de todos los elementos y de su conjunto, para mejorar su aplicación y desarrollo en los distintos ámbitos de intervención. En este sentido, los principios que inspiran la evaluación de la intervención socioeducativa, son básicamente tres:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Prevención.* Hay que evaluar porque es necesario prevenir, lo que supone adelantarnos a determinados acontecimientos, ya sea para evitar que ocurran o para minimizar sus efectos.
- Desarrollo.* Hay que evaluar porque las acciones socioeducativas se conciben como procesos, no como actos puntuales. Y la evaluación regula y valora esos procesos.
- Intervención social.* Hay que evaluar porque es necesario conocer cómo se va desarrollando la intervención en un determinado contexto, ya que puede ser necesario modificar algunos aspectos que obstaculizan la realización personal y proporcionar las condiciones y oportunidades más favorables.

Por lo tanto, es necesario evaluar porque se necesita obtener información para ir tomando decisiones de mejora, tanto a lo largo del proceso como a su conclusión.

¿Qué hay que evaluar?

La respuesta estará en función de lo que se pretenda evaluar:

- Un programa de intervención socioeducativa
- Un proyecto de intervención socioeducativa
- Una determinada intervención socioeducativa
- Los agentes de intervención socioeducativa
- Algún aspecto concreto

Y, en todo caso, se evaluará tanto el proceso de intervención como el grado de consecución de los objetivos propuestos.

¿Quién evalúa?

En el campo socioeducativo, no es solo el educador social quién realiza las actuaciones, sino que puede estar acompañado por un grupo multidisciplinar de expertos: educadores, psicólogos, pedagogos, sociólogos, etc. Todas estas personas, de una u otra forma, pueden ser los agentes evaluadores. Las funciones del educador social en el proceso evaluador se presentan en el gráfico siguiente.

FUNCIONES DEL EDUCADOR SOCIAL EN EL PROCESO EVALUADOR					
<ul style="list-style-type: none">• Exploración• Diagnostico	<ul style="list-style-type: none">• Estudiar• Planificar• Diseñar	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de programas y proyectos• Coordinar	<ul style="list-style-type: none">• Seguimiento• Análisis	<ul style="list-style-type: none">• Supervisión• Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none">• Orientación• Asesoramiento

¿Cómo se evalúa?

Para llevar a cabo la evaluación es necesario fijar la metodología que se va a seguir. Los paradigmas metodológicos tradicionales son: el *paradigma cuantitativo* y el *paradigma cualitativo*. Numerosos autores consideran que la metodología cuantitativa es la más adecuada

para llevar a cabo un proceso de evaluación más riguroso que la metodología cualitativa, por ser ésta menos objetiva en la obtención de los resultados. Frente a esta opinión surge la de aquellos que defienden la metodología cualitativa, más subjetiva pero con mayores posibilidades para la obtención de información más variada, rica y llena de matices.

En cualquier caso, la complementariedad metodológica enriquece el proceso de evaluación, tanto en la recogida de información como en el análisis de los mismos datos.

Hay que tener presente que una intervención socioeducativa es una actuación compleja que puede requerir unas intervenciones a distintos niveles (educativo, social, familiar, sanitario...), lo que significa que tiene que ser llevada a cabo por diferentes agentes que trabajen coordinados, pero cada uno con sus propias responsabilidades. La evaluación en este caso, tiene la función de integrar y coordinar las diferentes actuaciones, poniendo de manifiesto los fallos o las lagunas de cada una de ellas, y dentro del programa en su conjunto. Por ello, se utilizará uno u otro paradigma en función de las necesidades en cada caso.

¿Con qué se evalúa?

Hace referencia a las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar en Educación Social (ver capítulo 7 de esta obra). Algunas de las técnicas son de carácter cuantitativo (cuestionario o escala), referidas a la obtención de datos numéricos, y otras son de carácter más cualitativo (entrevistas, observación participante, notas de campo, grupos de discusión). Con estas últimas podemos obtener, además de un resultado numérico, una descripción del problema o situación.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), presentan la siguiente clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos en función del tipo de objetivo a conseguir.

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	
OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
Diagnósticos y describir una situación	Cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios
Contrastar una explicación	Tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada
Interpretar lo que otros piensan	Diario, documento biografía, entrevista no estructurada, historia de vida
Analizar lo que pienso	Autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable
Ayudar a que otros tomen conciencia	Diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta, <i>feed-back</i>, grupo de discusión, técnicas de grupos

Evaluación de la intervención socioeducativa

En cualquier caso, las técnicas e instrumentos empleados en la recogida de datos deben garantizar la objetividad y rigurosidad de la información recogida. Decimos que los datos son *válidos* cuando han sido recogidos con precisión, con el instrumento adecuado y con el rigor necesario para garantizar su veracidad. Por otro lado, hablamos de *fiabilidad* para referirnos, a que la información con la que trabajamos es realmente la adecuada para valorar el objeto de estudio, es decir, que se cuenta con los datos más oportunos, con las manifestaciones de aquel rasgo que queremos evaluar. Solo si contamos con datos válidos y fiables, las posteriores actuaciones del proceso de evaluación serán adecuadas.

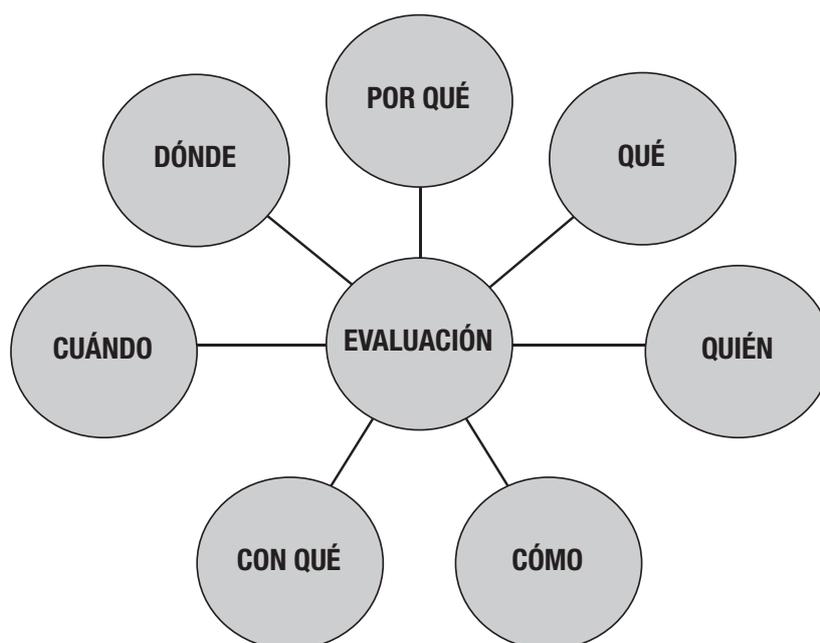
¿Cuándo se evalúa?

Como ya es sabido, la evaluación se desarrolla a lo largo de un proceso, en el que se pueden distinguir tres modalidades, según el momento de ese proceso:

- Evaluación Inicial-Diagnóstica*. La que se lleva a cabo como diagnóstico previo para obtener información del estado de necesidades del ámbito que vamos a analizar. Se realiza al principio y es previa al inicio de la intervención socioeducativa.
- Evaluación Procesual-Formativa*. Tiene lugar durante el desarrollo de las acciones del proceso de intervención socioeducativa.
- Evaluación Final-Sumativa*. Es la evaluación que se realiza al final de un programa de intervención socioeducativa.

¿Dónde se evalúa?

En los mismos ámbitos donde se ha aplicado el proyecto de intervención socioeducativa.



Una vez conocidas las respuestas a estas preguntas, será necesario coordinar los distintos elementos que integrarán el proceso evaluador, y el modo de proceder en cada momento. Para ello, sugerimos los siguientes pasos:

1. Contextualización de la evaluación a lo que hay que evaluar.
2. Establecimiento de la metodología específica.
3. Aplicación de los diferentes instrumentos de recogida de información.
4. Análisis de los datos recogidos y elaboración de conclusiones finales.
5. Propuestas de mejora.
6. Elaboración de un informe final para la divulgación y publicación de los hallazgos obtenidos.

En Educación Social es muy importante tener en cuenta las necesidades como punto de partida, en función de las cuales habrán de establecerse los criterios e indicadores para la evaluación.

Los criterios e indicadores utilizados para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, son aspectos en los que debemos fijar la atención si queremos desarrollar un proceso evaluador riguroso y acorde con las necesidades detectadas. Se trata de criterios e indicadores que estarán en función de la naturaleza del proyecto y del área en la que tiene su incidencia.

Procede, por lo tanto, establecer la diferencia entre criterio de evaluación e indicador:

- Entendemos por criterios de evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, aquellos elementos de juicio o normas de discernimiento en función de los cuales, se fundamenta la evaluación de un proyecto en su totalidad, o de alguno de los elementos que lo configuran.
- Entendemos por indicadores para evaluar en Educación Social aquellas pautas, conductas o elementos observables, en función de los cuales se define y se evidencia el contenido y la finalidad de un criterio, lo fijan y lo delimitan.

Cada criterio, por lo tanto, viene definido por una serie de indicadores, que constituyen cada uno de los elementos a valorar y cuyo conjunto definen el criterio. Un indicador, por su parte, y como su nombre indica, hace referencia a una unidad que sirve para medir o comprobar de una forma observable y evidenciable el grado de obtención de un objetivo, una ejecución o un logro concreto.

7. Evaluación en Educación Social y calidad

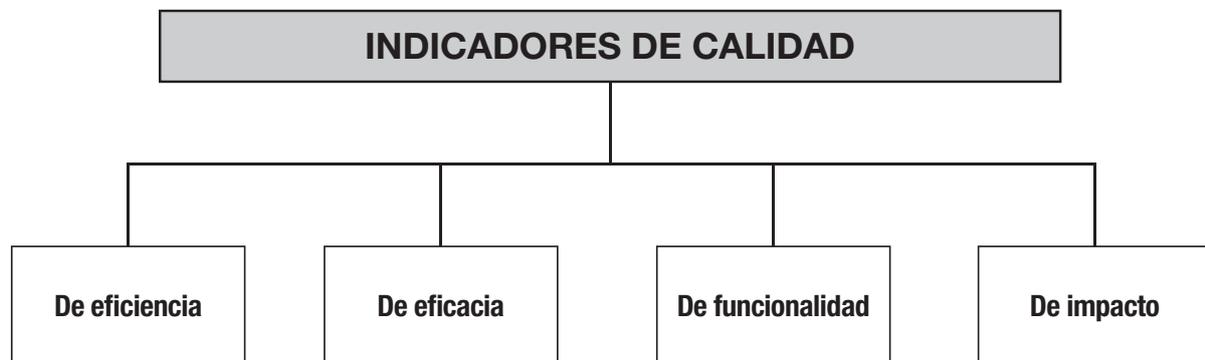
La evaluación, entendida como un proceso de orientación asesoramiento y mejora de la calidad, ha adquirido un gran protagonismo en el ámbito socioeducativo debido, probablemente, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad, y de aprovechar al máximo los recursos disponibles en la sociedad.

Este cambio en la forma de concebir y de aplicar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones, tanto en su concepción como en su práctica, aunque esos procesos de cambio pueden ser numerosos y abarcar diversos ámbitos. Todos estos factores nos están llevando hacia una cultura de la evaluación como factor de calidad, que se extiende a todas

Evaluación de la intervención socioeducativa

las actividades sociales y, por lo tanto, también a los programas y proyectos de intervención socioeducativa.

Esa es la razón por la que se han desarrollado modelos que intentan aportar criterios de calidad aplicables a todo tipo de actuaciones socioeducativas. A este respecto, Gento (1996) considera en su modelo distintos tipos de indicadores de calidad, que son los que se presentan en el siguiente cuadro:



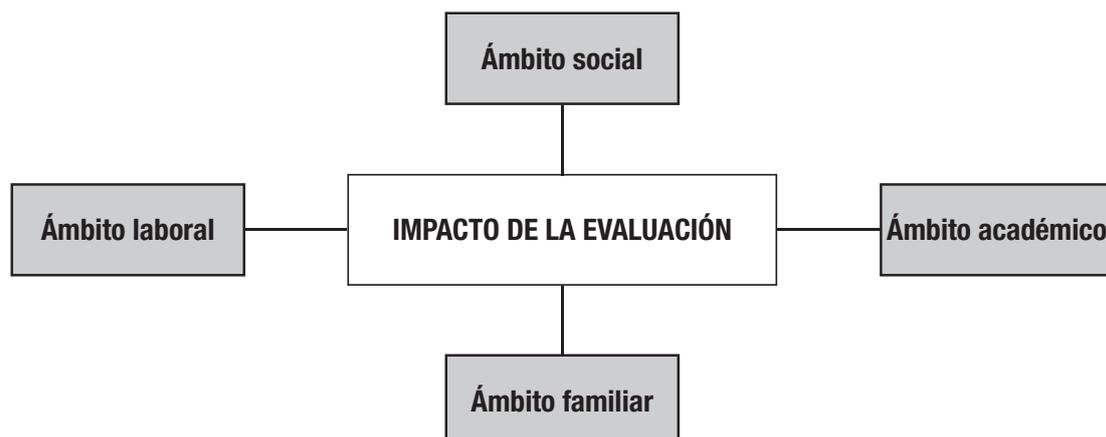
Indicadores de eficacia. Tratan de llegar a una estimación de los resultados conseguidos o productos logrados, aunque sin lamentarse de la repercusión que sobre ellos haya podido tener los elementos que constituyen el *input* (básicamente, el contexto y los recursos con los que se ha contado).

Indicadores de eficiencia. Tratan de determinar si los resultados muestran un elevado grado de rentabilidad del Plan de Calidad, en el más amplio sentido, que podría también entenderse como nivel de productividad o incluso, perfil económico de dicho proyecto.

Indicadores de funcionalidad. Tratan de valorar la idoneidad del proceso de ejecución del proyecto mismo, con independencia de los resultados obtenidos y, en lo posible, de los recursos puestos en acción.

Indicadores de impacto. Ponen los de manifiesto los efectos que produce en el ámbito de incidencia de sus resultados fuera de la institución y sin referencia explícita a tales efectos.

El impacto de la evaluación influye en los siguientes ámbitos:



Otros modelos que hacen referencia a la calidad, referidos a distintas características de la evaluación de la intervención socioeducativa, están basados en diferentes criterios e indicadores:

Modelo de Le Boterf (1993)

Este modelo se refiere a la evaluación en la intervención socioeducativa orientada a la formación. Su autor define la calidad con los siguientes indicadores, que representamos en el siguiente esquema:



Modelo de calidad en la orientación

Va encaminado a las audiencias o destinatarios, a los actores de la acción y a los medios y procedimientos en los que se fundamenta el concepto de orientación en el contexto de la formación de agentes de intervención socioeducativa. En este modelo se muestra la calidad por medio de la consistencia y adecuación en relación a las necesidades y demandas de los clientes.

Modelo de calidad en la concepción

Este modelo se enmarca dentro del momento de ingeniería de la formación, de agentes de intervención socioeducativa, y se centra en la coordinación de los métodos e implementación de los sistemas de formación como factor de calidad. Destaca los indicadores de coherencia, sincronización, eficacia y consistencia.

Modelo de calidad de conexión (*interface*) pedagógica

Referido al contacto con los actores de la formación, considera que los indicadores de calidad más relevantes son: el grado de realización de objetivos pedagógicos, las relaciones

Evaluación de la intervención socioeducativa

pedagógicas, los métodos y los niveles de motivación durante la formación de agentes de intervención socioeducativa.

Modelo de la aplicación de competencias

Este modelo está dirigido a la capacidad de desarrollar competencias, de ahí que considere que sus indicadores de calidad sean: la transferencia, la eficacia y el mantenimiento de competencias.

Modelo de Enfoque de Inversión

Este modelo está pensado para la empresa, y considera que la calidad se centra en:

- Definición y detección de necesidades.
- Especificación de competencias.

Modelo de evaluación de la gestión de procesos en recursos humanos

Este modelo aboga por la metodología de la evaluación cuantitativa como factor de calidad, definiendo las variables representativas y cuantificables.

Los factores o indicadores en este caso están relacionados con: técnicas, habilidades directivas y aspectos formativos. Y los criterios a tener en cuenta son: objetividad, interpretabilidad, causalidad, fiabilidad y representatividad

Modelo de evaluación de la formación de Barbier

Barbier (1993) se centra en los procesos de la evaluación de la formación, y destaca distintos tipos funcionales de la evaluación de la formación adaptados a la formación continua como factor de calidad, haciendo hincapié en la evaluación de procesos y considerando los resultados de formación como factor muy importante de calidad. En el siguiente cuadro sintetizamos la idea de Barbier:

CAMPOS DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DE LOS AGENTES	EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES
Producción de medios	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de los perfiles sociales• Cualificación social	Evaluación de actividades y procesos de evolución social
Ejercicio del trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de los perfiles profesionales• Cualificación profesional	Evaluación de actividades o procesos de evolución profesional
Formación	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de los perfiles de formación• Certificación• Cualificación escolar	Evaluación de acciones o de actividades de formación
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de los niveles de actuación pedagógicos.• Calificación	Evaluación de trabajo pedagógico de los métodos pedagógicos o de las secuencias pedagógicas

CAMPOS DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DE LOS AGENTES	EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES
Operaciones de constitución de los datos de referencia: <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de indicadores. • Producción de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Designación pertinente de comportamientos susceptibles de servir de instrumentos de aprehensión del estado que interesa • Aprehensión de actuaciones concretas, autónomas, estables y diferenciadas 	Determinación de indicadores de funcionamiento y de resultados de la acción
Operaciones de constitución del referente: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de objetivos • Especificación de criterios 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de modelos de comportamientos • Elaboración de normas y escalas de actuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de estrategias • Especificación de criterios de realización de proyectos
Relaciones de evaluación	Ejercicio unilateral para detectar modelos de conducta	<ul style="list-style-type: none"> • El derecho a evaluar es de todos • El poder de evaluar recae en la organización de referencia • La evaluación tiende a explicitar el poder de la organización
Juicio de valor	Clasificación	Balance de puntos fuertes y débiles de la acción evaluada

Estos modelos encaminados a la evaluación para la formación vienen determinados por sus resultados a corto plazo.

Para alcanzar calidad en la evaluación en Educación Social, podemos utilizar la triangulación como técnica de evaluación, considerando también la triangulación de procesos, de datos, de los expertos que participan y de metodologías. La triangulación se convierte en un procedimiento de la evaluación para comprobar si satisface las necesidades para las que se han planteado. Para Santos (1990) la triangulación se utiliza para “establecer contrastes desde diferentes perspectivas, para apreciar acuerdos o desacuerdos y para precisar elementos que permitan decidir sobre la credibilidad de la información, y distingue distintos tipos de triangulación:

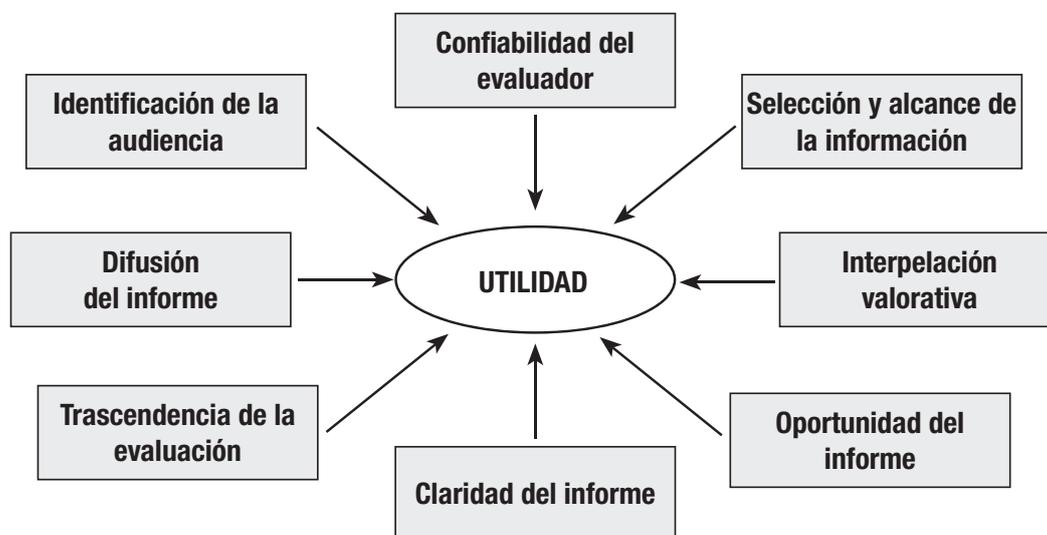
- Triangulación de métodos
- Triangulación de sujetos
- Triangulación de momentos
- Triangulación de expertos

A este respecto, en 1980 se redactó un documento de gran transcendencia: el *Standard for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. En el citado documento

Evaluación de la intervención socioeducativa

se ofrecen treinta recomendaciones para conseguir una evaluación de calidad, agrupadas en cuatro áreas de intervención estandarizadas:

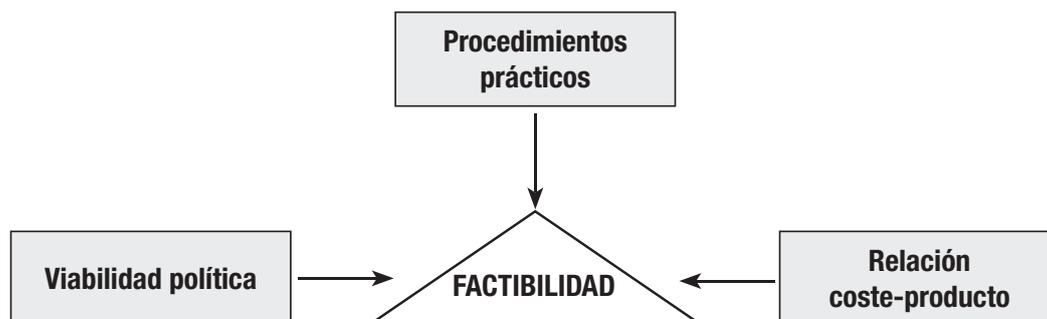
- **Estándares de utilidad.** Tienen el propósito de asegurar una evaluación que satisfaga las necesidades prácticas de información de audiencias, lo que se representa en el gráfico siguiente.



Como se puede observar, la utilidad como característica de la evaluación, debe satisfacer las necesidades de la audiencia y, para ello, el evaluador debe creer en ella, emitir juicios de valor coherentes dentro de la elaboración de su informe y presentarlo con claridad y posibilidad de difusión.

- **Estándares de factibilidad.** Tienen el propósito de asegurar una evaluación de calidad que sea realista, prudente y práctica.

Están basadas en el procedimiento de llevar a cabo la evaluación y la forma de conseguir que se realice en un contexto determinado. De esta manera, conseguimos que sea factible a la hora de su realización:

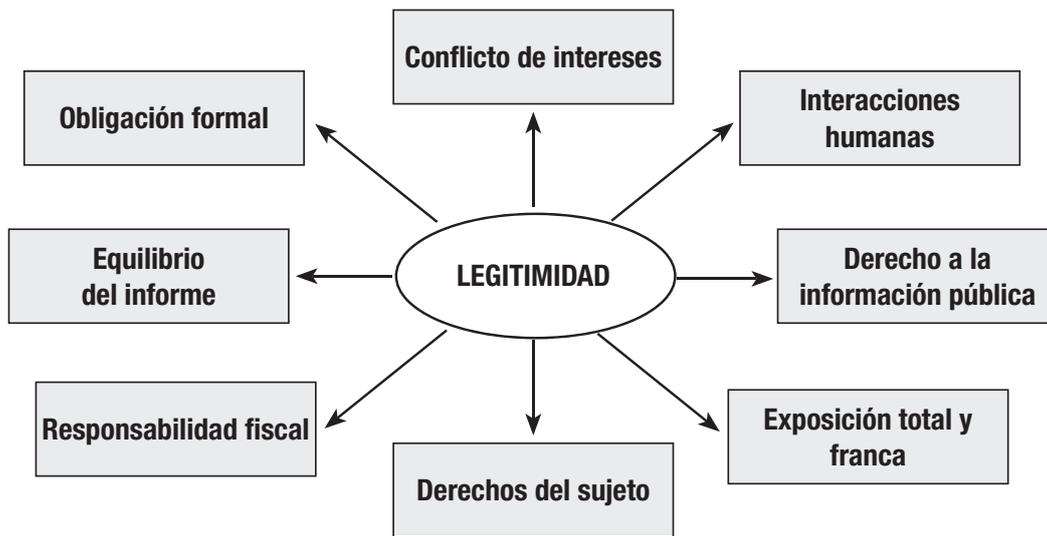


En este sentido, la evaluación de calidad nos proporciona la información necesaria para llevar a cabo actuaciones en la práctica, previa planificación en un contexto o ámbito de

intervención. Esta planificación lleva a la acción práctica de la evaluación, y para ello es necesario invertir en recursos humanos y materiales para ejecutarla en las condiciones más adecuadas.

- **Estándares de adecuación:** Tienen el propósito de asegurar que una evaluación de calidad se dirija, legalmente y con ética, en beneficio de quienes participan en la evaluación y de aquellos a quienes los resultados afectan.

La responsabilidad de la persona que va a realizar la evaluación, el cómo, cuándo y por qué, debe realizarse de forma que quede clara la incorporación de las partes en el proceso, y por ello es necesario dejarlo por escrito para que no se interfiera en el proceso.



- **Estándares de seguridad.** Tienen el propósito de asegurar que una evaluación de calidad revele y proporcione la información técnicamente apropiada acerca de los rasgos del objeto de estudio que determinan su valor o mérito.

Análisis de la información cualitativa	Informe objetivo	Normas de precisión	Identificación del objeto
Conclusiones fundamentales	PRECISIÓN		Análisis del contexto
Control sistemático de datos			Propósitos y procedimientos descritos
Medición confiable	Fuentes de información confiable	Mediación válida	

V. Resumen

El concepto de evaluación en Educación Social no es un concepto unívoco. Más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes, y a veces diversos entre sí, que pretenden configurar un elemento o concepto común. La evaluación constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos socioeducativos, por lo que la evaluación en Educación Social constituye el proceso de valoración y toma de decisiones sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos en un proyecto de intervención socioeducativa. Dicho proceso deberá ir precedido de un análisis y diagnóstico de la situación a evaluar y de la obtención de datos mediante las técnicas e instrumentos pertinentes. Dicha evaluación debería incluir tanto los resultados como los procesos.

En el campo de la Educación Social, la evaluación debe partir de las necesidades de lo evaluado, con realismo, prudencia, moderación y eficiencia.

Las funciones de la evaluación en Educación Social tienen que estar en concordancia con las actuaciones propias de esa materia, según la concepción que se tenga sobre la evaluación:

- Como diagnóstico de necesidades y de estudio de las características de la situación.
- Como orientación de la planificación de la acción.
- Como actitud de seguimiento en el desarrollo del proceso.
- Como indagación e investigación de resultados.
- Como apoyo a la innovación para la mejora.
- Como testimonio y acreditación de las tareas realizadas.

La evaluación en Educación Social debe tener al menos tres partes:

- Recogida de información
- Establecimiento de un juicio
- Toma de decisiones

Pueden establecerse una gran cantidad de clasificaciones sobre las distintas modalidades de evaluación que pueden utilizarse para evaluar en Educación Social.

La evaluación, entendida como factor de calidad de los procesos de orientación y asesoramiento, ha adquirido un gran protagonismo en el ámbito socioeducativo. Por ello, se habla de una cultura de la evaluación como factor de calidad, que se extiende a todas las actividades sociales y, por lo tanto, también a los programas y proyectos de intervención socioeducativa. Esa es la razón por la que se han desarrollado modelos que intentan aportar criterios de calidad a la evaluación en Educación Social.

VI. Actividades

- Recordar el papel que representa el educador social en el proceso de evaluación de un programa de intervención socioeducativa.
- Aportar tres modalidades de evaluación, describiendo sus características.
- Realizar un diseño de evaluación de un programa de intervención socioeducativa, describiendo sus elementos más representativos.

VII. Autoevaluación

1. La metodología de evaluación más adecuada en el campo socioeducativo es:
 - a. Metodología cualitativa.
 - b. Metodología cuantitativa.
 - c. Ambas metodologías, cualitativa y cuantitativa.

2. Qué autor diferencia los tres tipos de evaluación?
 - a. Rodríguez Diéguez
 - b. Tyler
 - c. Tejedor

3. El término audiencias dentro del proceso de evaluación se identifica con:
 - a. El conjunto de personas a las que va dirigida la acción de evaluar.
 - b. Aquellas personas destinatarias de la acción y de elementos que repercuten de ellas.
 - c. Los promotores de que la acción se lleve a cabo.

Soluciones:

1. c
2. a
3. b

Evaluación de agentes de intervención socioeducativa

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** Aspectos generales
 - 1.1** Tipos de agentes de intervención socioeducativa
 - 1.2** Funciones y competencias del agente de intervención socioeducativa
 - 2** El desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa
 - 3** Evaluación del desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa
 - 3.1** Vías de obtención de evidencias para la evaluación
 - 3.2** Fases en el proceso evaluador
 - 3.3** Modalidades de evaluación
 - 3.4** Criterios e indicadores de evaluación
 - 3.5** Métodos de evaluación
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

El hecho de que un agente de intervención socioeducativa atienda a distintas necesidades sociales y a diferentes tipos de personas o colectivos hace que su trabajo adquiera un especial significado. El desempeño de sus funciones es esencialmente de carácter social y educativo, su campo profesional muy amplio y sus actuaciones van dirigidas a una gran variedad de colectivos de población muy diferentes. Por ello, se hace imprescindible evaluar sus actuaciones. Teniendo en cuenta que en su actividad profesional, un agente de intervención socioeducativa desarrolla su actividad en el seno de un proyecto de intervención determinado, la valoración de su actividad habrá de hacerse en el seno mismo de esa intervención.

Evaluación de la intervención socioeducativa

Dicha valoración es de gran importancia por ser la persona que desarrolla directamente la acción y por ser quien más directamente está en contacto con las personas o colectivos objeto de la intervención.

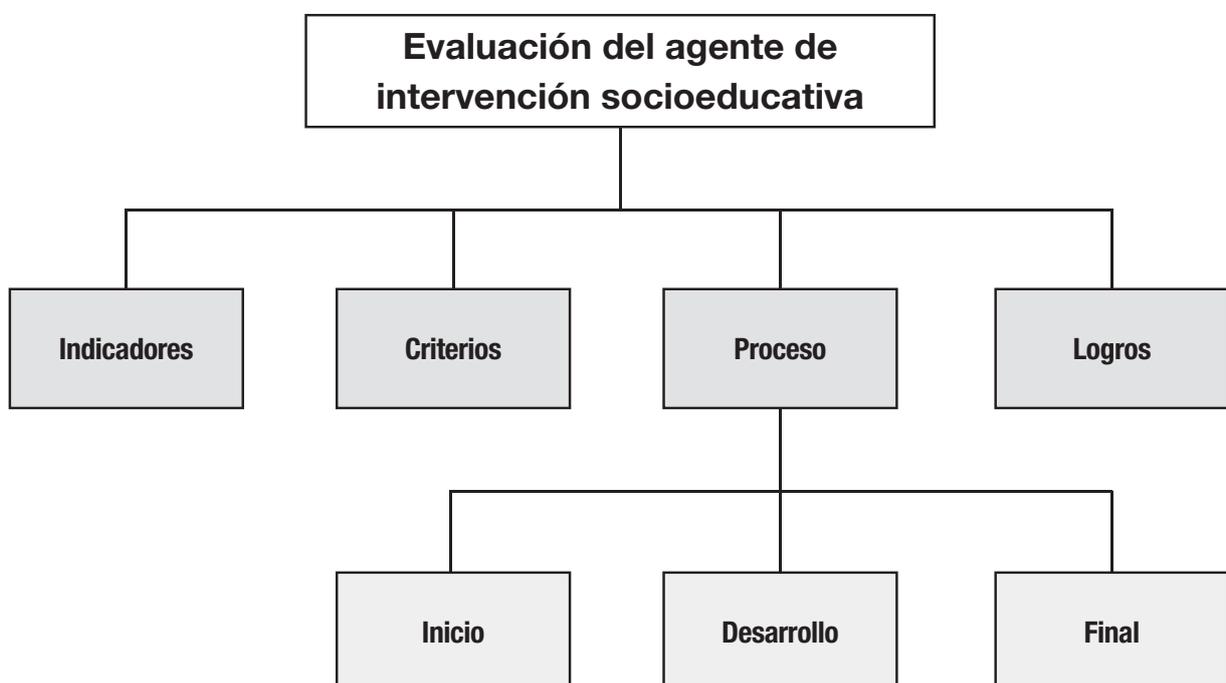
En este capítulo abordamos diversos aspectos relacionados con la evaluación de agentes de intervención socioeducativa con la finalidad de analizar y mejorar sus posibilidades de acción profesional.

II. Competencias

Por medio de este capítulo se pretende favorecer la adquisición de las siguientes competencias por el estudiante:

- Gestionar y planificar la actividad profesional
- Desarrollar procesos cognitivos superiores
- Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación
- Trabajar en equipo
- Promover actitudes acordes a los derechos humanos y los principios democráticos
- Diseñar e implementar procesos de evaluación de agentes, ámbitos, proyectos y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. Aspectos generales

La evaluación de agentes de intervención socioeducativa es un aspecto de gran importancia en Educación Social, ya que su actividad profesional puede ir dirigida a una gran variedad de personas o colectivos de muy diferentes tipologías, por lo que sus posibilidades de actuación adquieren una gran versatilidad.

La evaluación de agentes de intervención socioeducativa pretende, por tanto, conocer en qué forma desarrolla sus competencias profesionales, ya que estas implican aspectos formativos que configuran su actividad profesional de forma dinámica y compleja.

En este sentido, las características que atribuye el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1988) a la evaluación en Educación Social (útil, viable, correcta y exacta) pueden ser también aplicadas a la evaluación de agentes de intervención socioeducativa. Además, tiene que ser también objetiva, válida y contextualizada.

En este proceso, el agente evaluado no debe ser el mero receptor de la evaluación de su desempeño profesional, sino que debe asumir un papel activo, aportando medios y facilitándolo. La evaluación del desempeño es un proceso sistemático y periódico de estimación cuantitativa y cualitativa del grado de eficacia de una persona en su puesto de trabajo. Dicha evaluación debe ser realizada sobre las actuaciones del evaluado para potenciar sus puntos fuertes y desarrollar sus áreas susceptibles de mejora.

La finalidad principal de un sistema de evaluación del desempeño de un agente de intervención socioeducativa es mejorar su desarrollo profesional, y para ello debe contemplar su futuro y analizar lo que puede hacer para desarrollar y aportar su máximo potencial a su trabajo. De este modo, un sistema de evaluación del desempeño permite:

- **A la organización.** Clarificar la importancia y significado de las actuaciones de los agentes de intervención socioeducativa, estimularles en su trabajo, analizar capacidades personales y mejorar sus actuaciones presentes y futuras.
- **A los evaluadores.** Fomentar la comunicación y cooperación con el agente de intervención socioeducativa evaluado, dar sentido a su actividad dentro de la organización y potenciar las relaciones interpersonales.
- **A los evaluados.** Mejorar la comunicación con su organización, tener información sobre cómo es percibida su actuación profesional y definir planes de acción para mejorar su competencia profesional.

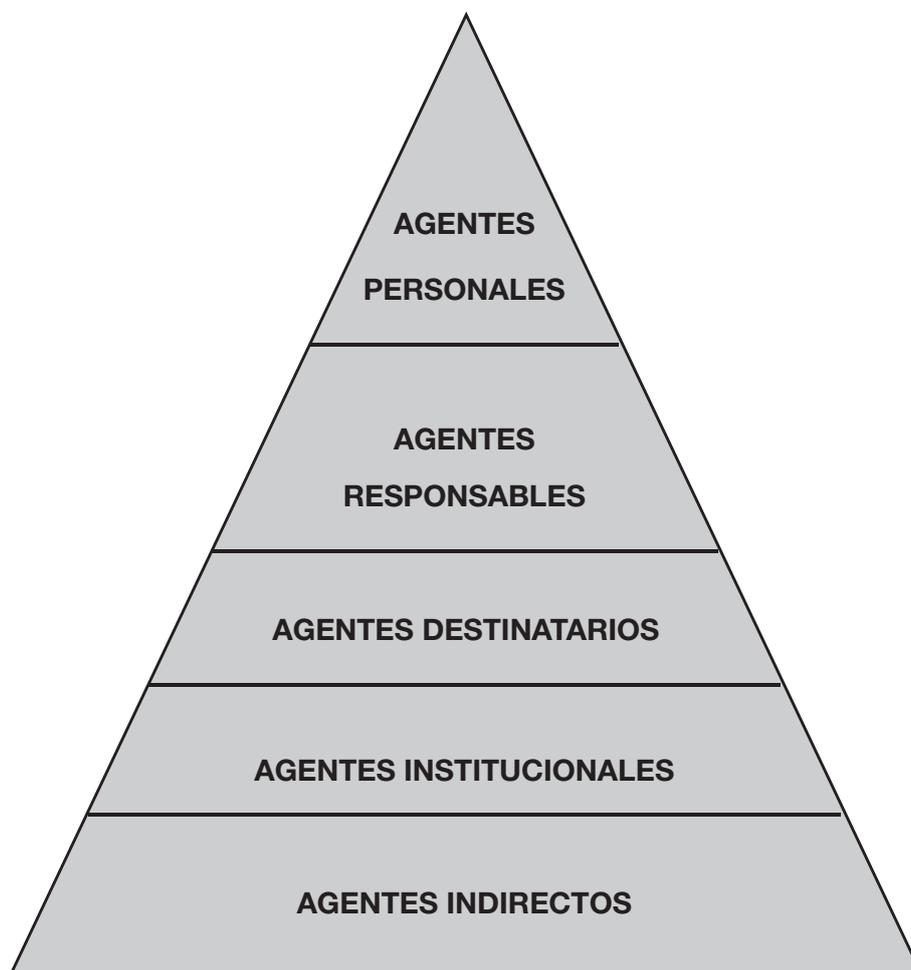
1.1. Tipos de agentes de intervención socioeducativa

La intervención socioeducativa es entendida, en general, como el conjunto de actuaciones que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o

Evaluación de la intervención socioeducativa

personales, para llevar a cabo un proyecto de intervención socioeducativa (actuaciones de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc.), cuyo objetivo es intentar que la persona o grupo con los que interviene alcance los objetivos propuestos en dicho proyecto.

En relación con los tipos de agentes que pueden intervenir, sabemos que puede ser muy variado, ya que de una u otra forma, agentes de intervención socioeducativa son todos cuantos participan en un proyecto de intervención socioeducativa, ya sean de carácter institucional o personal. En este sentido, los agentes que intervienen en una acción socioeducativa suelen ser los mismos que los que intervienen en Animación Sociocultural, y que son los que se presentan en el siguiente gráfico (Sarrate, 2002):



Como puede observarse en la pirámide, son varios los tipos de agentes directos o indirectos que pueden intervenir en un proyecto de intervención socioeducativa:

- Agentes **personales**. Se refieren a aquellas personas que intervienen en la planificación del proyecto. Son los técnicos o entendidos que se responsabilizan de la elaboración de un proyecto.
- Agentes **responsables**. Se refieren a los que llevan a cabo directamente los proyectos (educadores, técnicos, voluntarios, etc.)

- Agentes **destinatarios**. Como su nombre indica son los beneficiarios de estos proyectos.
- Agentes **institucionales**. Instituciones, organizaciones o asociaciones que participan en los proyectos, política, social o económicamente.
- Agentes **indirectos**. Son aquellos a los que les afecta de manera indirecta, sin estar el proyecto dirigidos a ellos.

Si lo que se pretende es una intervención socioeducativa eficaz, evaluar la práctica del agente de intervención es una necesidad, ya que supone adoptar decisiones sobre aquellos aspectos relativos a su práctica profesional que más favorecen el desarrollo del proyecto de intervención, y sobre aquellos que puedan dificultarlo. Por lo tanto, la finalidad que tiene la evaluación del agente de intervención socioeducativa es su propio perfeccionamiento y actualización profesional y personal, a la vez que la mejora del proyecto socioeducativo en su conjunto.

1.2. Funciones y competencias del agente de intervención socioeducativa

Según el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (Julio, 2007), las **funciones y competencias** del educador social, considerado como agente de intervención socioeducativa, son las siguientes:

Función: Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura.

Competencias:

- Saber reconocer los bienes culturales de valor social.
- Dominio de las metodologías educativas y de formación.
- Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.
- Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.
- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.
- Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

Función: Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.

Competencias:

- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.
- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
- Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.
- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.
- Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.

Evaluación de la intervención socioeducativa

Función: Mediación social, cultural y educativa.

Competencias:

- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.
- Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.
- Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.
- Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

Función: Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.

Competencias:

- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.
- Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.
- Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
- Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).
- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador y la educadora social.
- Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.

Función: Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.

Competencias:

- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.
- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y proyectos.
- Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.
- Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.

Función: Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

Competencias:

- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de proyectos, equipamientos y recursos humanos.
- Destreza en gestión de programas, proyectos, centros y recursos educativos.
- Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y educativo.
- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.
- Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

2. El desempeño profesional del agente de intervención

Entendemos por desempeño profesional el modo en que un profesional desarrolla su actividad en un contexto determinado, ejercitando para ello las competencias profesionales que su puesto lleva inherentes. Para Tejada (2009), el desempeño profesional constituye el modo de expresión del desarrollo alcanzado por el profesional en sus competencias, que son las que le cualifican y distinguen en el cumplimiento de las exigencias sociolaborales en los diversos contextos donde cumpla con sus actividades, tareas o roles inherentes a la realización de las funciones y procesos asociados a la profesión.

Para el citado autor, las características del desempeño profesional son las siguientes:

- Emerge y se modifica en la misma medida que cambia el escenario y sus exigencias.
- Coexiste con las competencias, pero facilita su resignificación y reacomodo personal.
- Se constituye en una expresión personal, en tanto que cualifica a la competencia.
- En su relación con la idoneidad profesional es consustancial a la competencia.
- Tiene un carácter totalizador al integrar de forma dialéctica los elementos que caracterizan la competencia o conjunto de estas.
- Es demostrable en la acción concreta en la actividad profesional contextual.
- Se manifiesta en sí mismo el grado de transferibilidad y flexibilidad de las competencias y los recursos personales del profesional.

En relación con las competencias necesarias para un adecuado desempeño profesional, la Oficina Internacional del Trabajo (OIT-2003) define la competencia como: *la capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo*. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real demostrando en determinado contexto de trabajo, y que no resulta solo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional. Esta definición presenta el concepto de competencia desde dos puntos de vista:

- Por una parte, se conciben las competencias como la capacidad para organizar y entrar en acción (primera parte), articulando condiciones intelectuales y emocionales: conocimientos, habilidades, actitudes, y práctica.
- Por otra parte, relaciona las competencias más en términos de resultados profesionales identificados con parámetros productivos del mercado.

Las competencias profesionales proporcionan la capacidad para saber actuar, profesionalmente, integrando para ello diferentes capacidades (*psicomotoras, cognoscitivas y afectivas*), que combinadas entre sí y movilizadas adecuadamente, permiten la realización de un desempeño profesional efectivo.

Por ello, la competencia comporta todo un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que son personales y que se complementan entre sí, de manera que para ac-

Evaluación de la intervención socioeducativa

tuar con eficacia frente a las situaciones profesionales el individuo debe: *saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber ser*. Otros autores (Rodríguez Diéguez, 2002), consideran además otras competencias relativas al *saber aprender* y al *hacer saber*, ofreciendo una visión de conjunto de los “tipos” de competencia, tal y como se presenta en el siguiente cuadro:

COMPETENCIAS TÉCNICAS	Implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional	SABER	Conocimientos generales o específicos, teóricos, especulativos o científico-técnicos
		SABER HACER	Dominio de los métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales
COMPETENCIAS SOCIALES	Incluyen motivaciones, valores, capacidad de relación en un contexto social organizativo	SABER APRENDER	Capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones
		SABER ESTAR	Actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar
		HACER SABER	Posibilitar que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes como resultado de la intercomunicación personal

Es conveniente resaltar también que muchos autores consideran las competencias profesionales definibles solamente en la acción en situaciones laborales, por lo que pasan a definir las competencias de acción profesional, que integran conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan. Desde esta perspectiva, cobra especial relevancia el contexto profesional que permite el desarrollo de unas competencias dadas en un momento concreto. Se trata de saber actuar movilizandolos todos los recursos.

Por ello, adquirir competencias profesionales en una profesión supone estar capacitado para realizar tareas propias de ella, que integren los conocimientos adquiridos, las habili-

dades desarrolladas y actitudes mostradas, tales como: manejo adecuado de informaciones, capacidad de comunicación, capacidad de planificación, capacidad para tomar decisiones en función de criterios, capacidad para reflexionar sobre las actuaciones llevadas a cabo y para evaluar sus resultados, etc.

Las habilidades se sustentan sobre un soporte previo que podemos denominar aptitud, y que puede ser definida como el talento o cualidad de que dispone una persona para realizar una determinada actividad. Desde este punto de vista, las aptitudes existen antes que las habilidades y destrezas, y antes que las competencias, aunque se hace difícil fijar qué parte de las aptitudes corresponden a factores innatos, y qué parte se adquiere o desarrolla a partir de las potencialidades que tenemos al nacer. Las habilidades y destrezas están directamente relacionadas con las competencias profesionales, y van en consonancia con ellas. Según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT-2003), pueden distinguirse varios tipos de habilidades, según su grado de generalidad:

Básicas. Las que desarrollan en los primeros niveles escolares y que sirven para fundamentar y desarrollar otras habilidades más específicas. Entre ellas podemos citar la lecto-escritura, o las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.

Genéricas. Son útiles para el ejercicio de cualquier actividad profesional y suelen abarcar la totalidad de la personalidad. Entre ellas podemos citar las de carácter intelectual, cognitivo, afectivo o psicomotriz.

Específicas. Se trata de habilidades propias de una profesión concreta para ser desarrolladas en el ejercicio profesional. Aunque admiten varios grados de especificidad, son necesarias para desempeñar adecuadamente una determinada profesión, sin que eso signifique que si hay especialización en el seno de la profesión, no deban adquirirse competencias más específicas para desempeñarla.

Transversales. Sin ser generales, estas habilidades son comunes a diversas actividades profesionales y facilitan el cambio y adaptación a nuevas situaciones profesionales. Son habilidades comunes al desempeño de profesiones que se hallan en el seno de la misma familia profesional.

En función del momento en el que se desarrollan, puede hablarse de habilidades:

- Desarrolladas en la *formación inicial*
- Desarrolladas en la *formación continua*
- Desarrolladas en el *ejercicio profesional*
- Desarrolladas en la *interacción* entre la formación inicial, la continua y el ejercicio profesional.

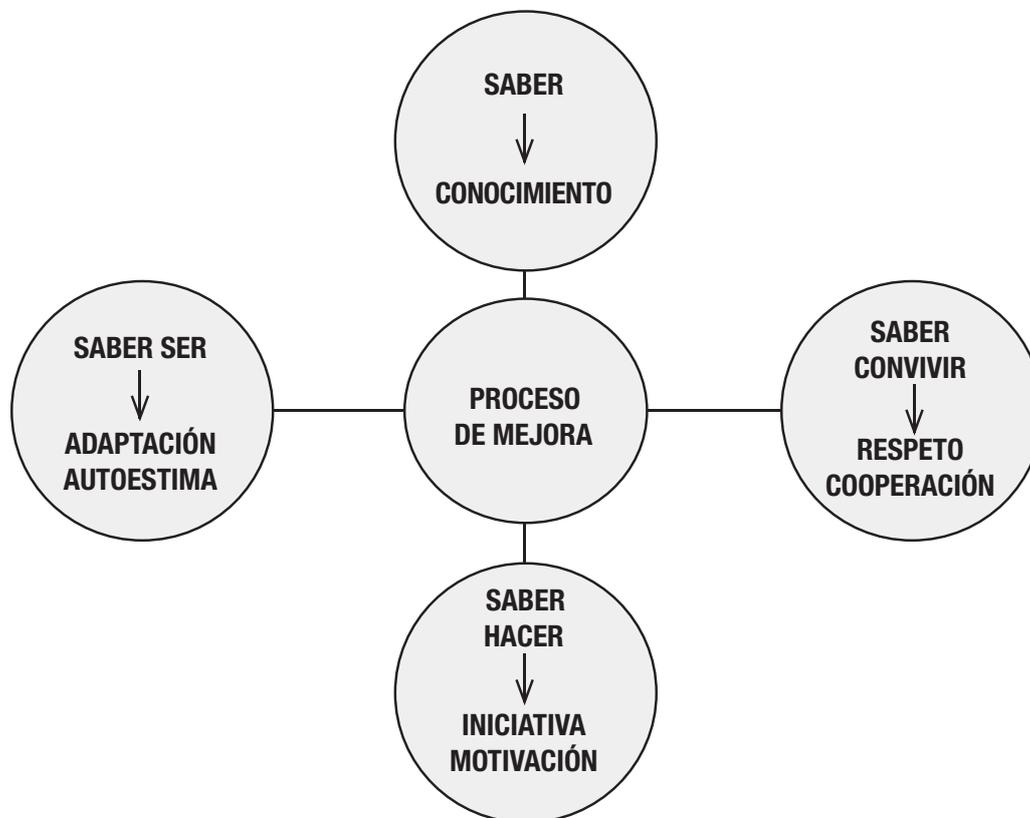
Un elemento de gran importancia para mantener un adecuado desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa es el proceso de superación personal y profesional constante que siempre debe presidir sus actuaciones y que se transforma en mejoras, crecimiento, innovación, cambios, y calidad de la intervención (*aprendizaje*

Evaluación de la intervención socioeducativa

y formación a lo largo de la vida). En el proceso influyen factores como el desarrollo constante de la tecnología y la versatilidad de los ámbitos de actuación del agente de intervención socioeducativa. En ese proceso, el agente debe adoptar un rol activo, dejando el rol pasivo que había estado representando en el proceso de aprendizaje académico. Dicho agente debe involucrarse en este proceso planteándose un aumento de la responsabilidad en su formación continua.

Más allá de los beneficios que pueda tener el reconocimiento de las competencias y su aplicación en el proceso de superación y mejora profesional está la comprensión de dichas competencias por parte del agente de intervención socioeducativa, quien debe percibir las e identificarlas como una parte de sí mismo y relacionarlas con el desempeño y enriquecimiento de su trabajo.

Por ello, un proceso de superación profesional del agente de intervención socioeducativa supone una mejora para sí mismo y grandes ventajas para la organización en la que desempeña su actividad. Este proceso constituye un ciclo en el que la organización recibe estos beneficios en la medida que crea las oportunidades para que sus agentes de intervención puedan desarrollar sus procesos de mejora.



Hay que tener presente que los conocimientos teóricos adquiridos por el agente de intervención socioeducativa no garantizan por sí solos que sea competente, por lo que es necesaria para desarrollar un adecuado desempeño profesional una constante actualización enfocada hacia la práctica (conocimiento práctico). Un adecuado desempeño profesional requiere en

la actualidad una formación cada vez más exigente, que implica tener adquiridas determinadas habilidades, actitudes, capacidades, destrezas y procedimientos para ejecutar actividades donde se utilicen entre otros, instrumentos, técnicas y tecnologías, y así mejorar la calidad de su desempeño.

El desempeño profesional de un agente de intervención socioeducativa exige una integración de todos estos componentes para lograr actuaciones acordes con las necesidades en cada momento, teniendo en cuenta la versatilidad de su trabajo y de los contextos de intervención. Estas exigencias implican el incremento y la mejora de conocimientos, habilidades y destrezas de los recursos, donde se requiere de un profesional capaz de proporcionar una respuesta adecuada a los problemas que se le presenten en los diversos ámbitos de actuación.

Las competencias profesionales son adaptables y transferibles, por lo que no pueden limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que suponen la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas.

Las habilidades y destrezas son de carácter eminentemente práctico y conllevan una determinada forma de proceder que se suele relacionar con el buen hacer y que son la base para llegar a conseguir la “obra bien hecha”. Desde este punto de vista, tener habilidad implica demostrar maestría al hacer algo, de modo que puede considerarse hábil a un profesional cuando alcanza mejor que otro sus objetivos. Por ello, puede decirse que el concepto de habilidad está estrechamente ligado al conocimiento práctico y a su aplicación a la realidad y a la cualificación profesional.

En lo referente a España, según la ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, una cualificación profesional es un “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”. Se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido. A su vez, la citada norma conceptualiza la unidad de competencia como el “agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial”.

Tanto en la intervención socioeducativa como en el entorno laboral en general, no basta con poseer un conocimiento teórico-práctico para lograr un desempeño profesional excelente, sino que confluyen otras dimensiones de tipo personal-relacional que garantizan en la mayoría de los casos el éxito. Se trata de las actitudes y valores mostradas por la persona en el desempeño de su actividad profesional. Otros elementos de gran importancia en el desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa, que sirven como indicadores o evidencias, son los siguientes:

- Grado de compromiso del agente
- Capacidad para establecer relaciones sociales establecidas

- Nivel de compromiso adquirido
- Perseverancia en la tarea
- Capacidad para trabajo en equipo
- Confianza en sí mismo
- Capacidad comunicativa
- Integridad personal
- Iniciativa personal
- Capacidad para dar respuesta a las demandas existentes
- Capacidad de análisis
- Capacidad para formular propuestas adecuadas en cada momento
- Capacidad para tomar decisiones
- Autocontrol del estrés
- Habilidades informáticas
- Capacidad para hablar en público
- Capacidad para manejar y controlar grupos
- Automotivación
- Inteligencia emocional
- Gestión eficaz del tiempo

Se trata de elementos evidenciables que trascienden las actitudes propiamente dichas y muestran un dominio del entorno profesional, hasta el punto que un dominio suficiente de todos o algunos de ellos puede constituir la demostración clave de un adecuado desempeño profesional que determine el éxito o fracaso de un proyecto. Para valorarlos, es necesario constatar su existencia, y objetivar en lo posible su influencia en el desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa.

3. Evaluación del desempeño profesional del agente

Puede considerarse la evaluación del desempeño profesional como un proceso sistemático y periódico de estimación cuantitativa y cualitativa del grado de eficacia de una persona en su puesto de trabajo. Evaluar el desempeño profesional supone valorar el modo en que un profesional desarrolla su actividad profesional en un contexto determinado, para lo cual pone en práctica y ejercita determinadas competencias profesionales. Ello supone valorar el grado en que cada trabajador mantiene su idoneidad y cumple los objetivos del puesto de trabajo que desempeña (eficacia), así como la forma en que utiliza sus recursos para lograr dichos objetivos (eficiencia). Para Harper y Lynch (1992), la evaluación de desempeño tiende a apreciar, de la forma más sistemática y objetiva posible, el rendimiento de los empleados de una organización. Esta evaluación se realiza sobre la base del trabajo desarrollado de los objetivos fijados, de las responsabilidades asumidas y de las características personales, todo ello, con vistas a la planificación y proyección de acciones futuras de cara a un mayor desa-

rollo del individuo, del grupo y de la organización. También plantean estos autores que debe ser considerada como una revisión y contraste de opiniones, encaminada, entre otras cosas, a fomentar la comunicación vertical y horizontal en el seno de la organización. En cualquier caso, debe ser un procedimiento continuo, sistemático, orgánico y en cascada de expresión de juicios acerca del personal de una empresa, en relación con su trabajo habitual, que pretende sustituir a los juicios ocasionales y formulados de acuerdo con los más variados criterios (Puchol, 1995). Este autor presenta, además, una serie de características que, a su juicio, debe poseer cualquier sistema de evaluación:

- Es un procedimiento de expresión de juicios
- Pretende analizar y cuantificar el valor que el individuo tiene para la organización
- Tiene una óptica histórica
- Tiene una óptica prospectiva
- Su finalidad es la integración
- Potencia la comunicación y cooperación con el profesional evaluado
- Le da a conocer sus puntos fuertes débiles
- Potencia sus competencias profesionales
- Mejora su práctica profesional

Las implicaciones de un proceso de evaluación del desempeño profesional son importantes, en la medida en que:

- Constituye una fuente de información de suma importancia, tanto para el profesional como para la organización
- Permite definir el perfil profesional adecuado a cada puesto
- Facilita la identificación de las competencias que deben poseer los profesionales
- Detecta las áreas de mejora profesional
- Permite adecuar mejor a cada persona con cada contexto de intervención

Las fuentes de evidencia de la competencia profesional proporcionan información suficiente para que el evaluador pueda tomar la decisión sobre la competencia profesional del evaluado. Las fuentes más relevantes de evidencia son:

- El desempeño profesional de la persona en el lugar de trabajo, o en su defecto, en condiciones lo más parecidas posible
- Los conocimientos respecto de la profesión desempeñada
- El aprendizaje previo en relación con la competencia que pone en práctica
- Posibles informes existentes en relación con la competencia a evaluar

En la evaluación del desempeño profesional de un agente de intervención socioeducativa es muy conveniente dar prioridad a la información directamente observable en el lugar de trabajo, o en su defecto, en condiciones lo más parecidas posible, sobre otras evidencias. El cualquier caso, lo deseable es que la evaluación del grado de adquisición de su competencia profesional responda a un proceso sistemático y estructurado, más que al resultado

Evaluación de la intervención socioeducativa

de la aplicación puntual de determinados instrumentos de evaluación. En este sentido, existe una opinión bastante general de que las evidencias de la competencia obtenidas en el puesto de trabajo en la actividad laboral ordinaria son las fuentes más válidas, objetivas y fiables para la evaluación. Por ello, las actividades en el puesto de trabajo son las más recomendadas por organismos de la Unión Europea para obtener tales evidencias, que por ser patentes y demostrables, adquieren más valor que las aportadas en certificados académicos o las obtenidas por la utilización de métodos e instrumentos para evaluar.

En relación con la evaluación de desempeño hay que tener en cuenta los siguientes principios:

- Es necesario que las evaluaciones de desempeño tengan niveles de medición o estándares, completamente verificables.
- Los sistemas de evaluación deben estar directamente relacionados con el puesto, es decir con el diseño del puesto de trabajo. Si esto no se cumple, entonces la evaluación carece de validez.
- La evaluación del desempeño es un proceso continuo que tiene por finalidad elevar la calidad de la actuación y de los resultados de los empleados.
- La evaluación del desempeño se realiza a partir de los resultados del trabajo y acorde a los objetivos aprobados para cada etapa.
- Toda evaluación deberá ser dada a conocer al evaluado.
- Las evaluaciones del desempeño obtendrán resultados únicos y particulares para cada persona, no estandarizados.
- Debe permitir al evaluado tener parte activa en la identificación de sus propios puntos fuertes y débiles, quedando a su cargo toda decisión que tome al respecto con el objetivo de mejorar su desempeño.
- El evaluado debe saber con anticipación la fecha de la evaluación y esta se desarrollará en un clima favorable entre evaluador y evaluado.
- El evaluado debe sentirse motivado a autoevaluarse en cada objetivo.

Los objetivos que debe tratar de conseguir la evaluación de desempeño de los agentes de intervención socioeducativa son:

- Conocer la profesionalidad de los agentes, en relación con la exigida para el puesto que cada uno desempeña.
- Estimar la competencia del agente evaluado, en relación con lo exigido para el puesto de trabajo que desempeña.
- Valorar periódicamente la importancia y trascendencia de los aportes y resultados de cada agente al desempeño de su puesto de trabajo.
- Propiciar elementos motivadores para que el agente de intervención socioeducativa evaluado se conozca, profesionalmente, y mejore en caso necesario.
- Ayudar a tomar decisiones necesarias para su propio beneficio y el de la organización.

El procedimiento evaluador debe estar directamente relacionados con lo que pretende evaluar, además de ser práctico y confiable. Se considera práctico, cuando es comprendida por evaluadores y evaluados. Y confiable cuando los resultados obtenidos son acordes con la realidad del agente evaluado. Para conseguirlo, el procedimiento evaluador deberá fijar “criterios de desempeño”. Se trata de parámetros que permiten una medición más objetiva (medición del desempeño), y que deben guardar relación con los resultados que se desean en cada puesto o “estándares del desempeño”.

Dentro de las mediciones del desempeño podemos encontrar dos aspectos que pueden hacer variar el resultado de la medición: la objetividad y subjetividad: Las mediciones objetivas son las que resultan verificables por otras personas. Por lo general tienden a ser de índole cuantitativa, se basan en aspectos tales como el número de unidades producidas, el número de unidades que resultan defectuosas, etc. Las mediciones subjetivas del desempeño son valoraciones no verificables que pueden considerarse opiniones del evaluador.

Un sistema de **evaluación de desempeño** permite:

A la organización o entidad

- Establecer un estilo de dirección común
- Clarificar la importancia y significado de los puestos de trabajo
- Estimular a las personas para que consigan mejores resultados
- Valorar objetivamente las contribuciones individuales
- Identificar el grado de adecuación de las personas a los puestos y optimizar las capacidades personales
- Mejorar el rigor y la equidad de las decisiones que afectan a la gestión de los recursos humanos (por ejemplo, promoción y retribución)

Al evaluador

- Fomentar la comunicación y cooperación con el evaluado
- Dar sentido a la actividad de los evaluados dentro de la organización, dándoles a conocer sus puntos fuertes y sus áreas de mejora
- Dar información a los colaboradores sobre las prioridades y pautas para el desarrollo de su trabajo
- Reforzar la sensación de equidad gracias al reconocimiento de los esfuerzos personales
- Potenciar el conocimiento y las relaciones interpersonales con sus colaboradores

Al evaluado

- Desarrollar la comunicación y el conocimiento con su superior inmediato
- Tener información sobre cómo es percibida su actuación profesional
- Definir, con su evaluador, planes de acción para mejorar su competencia profesional
- Conocer los parámetros por los cuales va a ser valorada su actividad laboral

Evaluación de la intervención socioeducativa

En síntesis, el sistema de evaluación del desempeño de agentes de intervención socioeducativa constituye una extraordinaria fuente de información, en la medida en que repercute en el resto de áreas de desarrollo de los recursos humanos, y permite:

- Mejorar el desempeño profesional, mediante la retroalimentación
- Ayudar a determinar quiénes merecen recibir premios
- Tomar determinadas decisiones en relación con la actividad profesional: la promoción, cambio o separación de un puesto de trabajo se basan en los datos obtenidos en la evaluación de desempeño
- Facilitar el conocimiento sobre las necesidades existentes de formación o capacitación.
- Contribuir a tomar decisiones sobre el desarrollo de la carrera profesional del agente evaluado
- Ayudar a conocer los elementos ajenos al puesto profesional que están incidiendo positiva o negativamente en el trabajador que lo desempeña
- Seleccionar agentes, definiendo el perfil en lo referente a conocimientos y cualidades para desempeñar un determinado puesto
- Mejorar la formación de los agentes de intervención socioeducativa, ya que la evaluación de desempeño permite detectar las áreas de mejora en las que hay que incidir
- Conocer el potencial que cada agente puede aportar a la organización en su puesto de trabajo, o en otros puestos
- Realizar ajustes entre agente y puestos de trabajo, ya que si una persona está en un puesto inadecuado, no desarrolla su potencial profesional
- Mejorar la comunicación entre agente y organización
- Introducir elementos de motivación en los profesionales
- Mejorar las retribuciones

3.1. Vías de obtención de evidencias para la evaluación

Para realizar una adecuada evaluación del desempeño de agentes de intervención socioeducativa, se deben obtener evidencias suficientes que evalúen sus competencias profesionales. Para ello deben establecerse vías que proporcionen al evaluador, de la forma más fiable y objetiva posible, información sobre el grado de adquisición y desempeño de la competencia. En este sentido, existen básicamente cuatro vías que proporcionar diferentes tipos de evidencias:

a. Evidencias obtenidas en la actividad laboral ordinaria

La actividad laboral ordinaria permite al agente que va a ser evaluado desenvolverse en su actividad cotidiana en su puesto de trabajo ordinario. De este modo, las evidencias pueden recopilarse mientras el agente desarrolla sus funciones profesionales habituales. Esta vía es la que más evidencias aporta y la que lo hace de forma más real. Cuando no sea

posible obtener las evidencias en su actividad cotidiana en su puesto de trabajo ordinario, deberán generarse situaciones lo más parecidas posible a un puesto de trabajo real (para determinadas profesiones hay simuladores de la actividad). Es la vía preferente para la obtención de evidencias y la que aporta evidencias más fiables y objetivas para evaluar el desempeño profesional de un agente de intervención socioeducativa.

b. Evidencias obtenidas de datos históricos aportados

Otra vía para obtener evidencias suficientes la constituye el aporte de datos históricos por parte del agente a evaluar. En esta vía, se trata de aportar documentos o certificaciones de las actividades que el agente a evaluar ha desempeñado en el pasado, tanto en el trabajo como fuera de él. Además de los datos aportados, es posible encontrar también otros datos registrados en registros de empresas o en otro tipo de registros (de producción, de control de calidad, de expedientes, etc.). Y además, puede aportar también todos los méritos que considere relevantes en relación con las competencias a evaluar: artículos, libros y, en general, cualquier material o producto elaborado por la persona a lo largo de su vida laboral.

c. Evidencias obtenidas por la aplicación de instrumentos adecuados

Otra vía para obtener evidencias suficientes del desarrollo profesional, a utilizar en el caso de que las dos vías anteriores no aporten evidencias suficientes, es la aplicación de instrumentos adecuados a seleccionar por el evaluador. En este caso, se deberán utilizar herramientas fiables que le faciliten la toma de una idea clara para adoptar la decisión pertinente. Con esa finalidad, deben utilizarse métodos e instrumentos adecuados a cada situación y, sobre todo, a la competencia profesional a evaluar, ya que de otro modo puede incurrir en subjetivismos que pongan en cuestión su imparcialidad. En este sentido, un buen evaluador será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por el método o instrumento que mejor se adapten a cada realidad evaluadora.

d. Evidencias obtenidas por la combinación de algunas de las anteriores

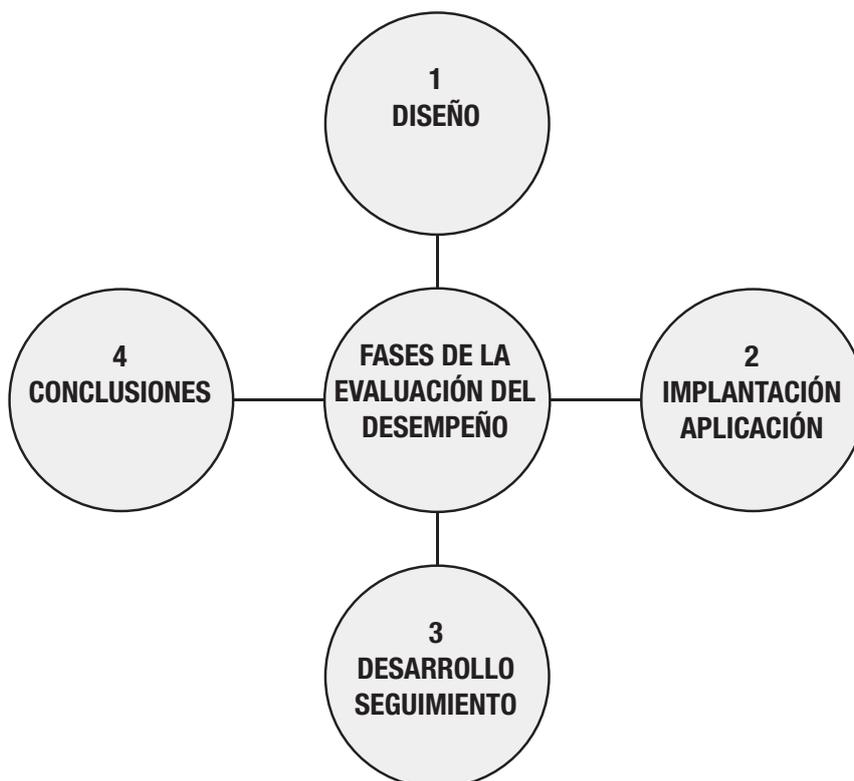
De este modo pueden utilizarse dos de ellas e, incluso, las tres cuando, a juicio del evaluador, se considere necesario. De este modo podrán obtenerse evidencias complementarias entre sí, que enriquecerán la información a disponer por el evaluador en evaluar el desempeño profesional de un agente de intervención socioeducativa.

Con todas las evidencias obtenidas por cualquiera de las vías indicadas, el evaluador podrá formar el denominado “portfolio de evidencias”. Se trata de un instrumento utilizado para evaluar ejecuciones o procedimientos concretos, que se apoya en la recogida y almacenamiento de información teórica y práctica sobre los objetivos alcanzados durante un periodo de formación o evaluación. Surgido en Estados Unidos en la década de los 80, se materializa en una carpeta que facilita el análisis y la valoración del proceso evaluador realizado, en relación con los criterios previamente fijados. El evaluador puede realizar también un e-portfolio como recurso virtual añadido y de refuerzo al portfolio.

3.2. Fases en el proceso evaluador

Conforme a planteamientos ya expuestos con relación al desarrollo de la evaluación en la Educación Social, es lógico que también diferenciamos fases en un sistema de evaluación del desempeño profesional del agente de intervención socioeducativa:

- **Fase de diseño y planificación.** En esta fase se trata de aportar ideas sobre:
 - Los objetivos que se pretenden conseguir con la evaluación de desempeño
 - Las competencias a evaluar
 - Los profesionales destinatarios de la evaluación
 - El enfoque, criterios, métodos y temporalización
 - Los medios con los se contará: técnicos, humanos, económicos...
- **Fase de implantación y aplicación.** Es una fase operativa, y en ella se establecen las bases para que tenga éxito la evaluación (comunicación a los interesados, lugares, momentos, etc.), y se tratan aspectos relacionados con los cuestionarios a aplicar como convocatorias, comunicación de fechas, etc.
- **Fase de desarrollo y seguimiento.** En esta fase se realiza un seguimiento del proceso, comprobando que se ajusta a los objetivos fijados.
- **Fase de conclusiones** que permitan una toma de decisiones de mejora.



3.3. Modalidades de evaluación

La evaluación del desempeño de la práctica profesional de un agente de intervención socioeducativa no suele ser tarea fácil. Aunque dicha evaluación trata de beneficiar al propio agente y a su trabajo, suelen aparecer ciertas resistencias. Una de las cuestiones que surgen a la hora de evaluar la práctica profesional de un agente de intervención socioeducativa es qué modalidad de evaluación debe realizarse y quién debe ser el agente evaluador. Para contestar a estas cuestiones es necesario tener presente que la práctica totalidad de los proyectos de intervención socioeducativa dependen de instituciones, ya sean de carácter local, autonómico o estatal, y que por lo tanto la institución responsable del proyecto será la encargada de evaluar todos los extremos relacionados con su diseño, planificación, aplicación, obtención de resultados, etc. y, por lo tanto, la encargada de evaluar al agente de intervención socioeducativa.

Las modalidades de evaluación más habituales a las que se suele recurrir son las siguientes:

- *Interna a la institución.* Mediante un proceso de evaluación institucional realizada por evaluadores o supervisores internos y dependientes de la institución que avala el proyecto de intervención socioeducativa.
- *Externa a la institución.* Mediante un proceso de evaluación realizada por evaluadores o supervisores externos y ajenos a la institución que avala el proyecto de intervención socioeducativa.
- *Autoevaluación.* Mediante un proceso de reflexión personal
- *Mixto.* Puede comprender varias de las modalidades anteriores.

En cualquiera de las modalidades que se lleven a cabo, el propio agente debe tener un papel fundamental (él es quien diseña y desarrolla su práctica profesional, aunque esté muy condicionada por factores ajenos a él), por lo que la tercera modalidad de las presentadas (autoevaluación) cobra en la evaluación de agentes de intervención socioeducativa una especial relevancia. En un sentido amplio puede decirse que se produce autoevaluación cuando una persona evalúa sus propias actuaciones. Referida al ámbito socioeducativo, la autoevaluación es una modalidad de evaluación que consiste en que cada agente de intervención realiza una valoración de sus propias actuaciones. Al tratarse de una valoración personal que realiza cada agente de intervención socioeducativa, se convierte en la práctica en una modalidad de evaluación muy motivadora con un marcado carácter formativo, que no excluye la aplicación de otras modalidades de evaluación del desempeño de la práctica profesional. Decimos que es motivadora porque al autoevaluarse está desarrollando una capacidad de valorar su práctica profesional que le va a permitir asumir una mayor responsabilidad en futuras actuaciones.

3.4. Criterios e indicadores de evaluación

La evaluación del desempeño profesional de un agente de intervención socioeducativa estará condicionada por la formación recibida por el propio agente, que condiciona a su vez el tipo de intervención que realiza, ya que sus actuaciones profesionales estarán siempre presididas

Evaluación de la intervención socioeducativa

por dicha formación. No actúa igual profesionalmente un agente de intervención socioeducativa de formación conductista, que otro que haya adquirido una formación cognitivista o interaccionista-interpretativa. Su concepción de la intervención varía en función de su formación, y por lo tanto también las actuaciones puestas en práctica, por lo que es lógico que tampoco se evalúe a todos con los mismos criterios, sin tener en cuenta esa formación.

ALGUNOS TIPOS DE INFORMACIÓN RECIBIDA POR AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA			
CONDUCTISTA	INTERACCIONISTA	CONSTRUCTIVISTA	COLABORATIVA
<ul style="list-style-type: none">• Resultados• Refuerzos• Comportamientos observables• Fines• Cuantificación• Identificación de cantidad con calidad• Excelencia	<ul style="list-style-type: none">• Análisis• Relaciones mutuas• Comparación de capacidades• Interdependencia	<ul style="list-style-type: none">• Relaciones mutuas• Acciones conjuntas• Contextualización• Posibilidades• Cognitivismo	<ul style="list-style-type: none">• Clima social• Experiencias• Interacciones• Metodología

Veamos algunos criterios de evaluación de desempeño de agentes de intervención socioeducativa en relación con el tipo de formación recibida:

a. Agentes de formación conductista

Para realizar la evaluación de desempeño de un agente de intervención socioeducativa de formación conductista pueden tenerse en cuenta los siguientes criterios, con algunos indicadores:

■ Criterio: *Dominio de la motivación*

- Confianza
- Empatía
- Acercamiento

■ Criterio: *Dominio de la comunicación*

- Expresión verbal
- Síntesis de lo expresado
- Presentación ordenada de mensajes
- Deducción lógica de ideas
- Inferencias

■ Criterio: *Dominio de la exposición, narración e interrogación*

- Capacidad para preguntar
- Dominio de la comunicación no verbal
- Utilización de gestos y entonación de la voz

b. Agentes formación constructivista

Para realizar la evaluación de desempeño de un agente de intervención socioeducativa de formación cognitivista pueden considerarse los siguientes criterios, con algunos indicadores:

- Criterio: *Razones que han motivado la intervención*
 - Situación de las personas a las que se ha dirigido
 - Punto de partida de estas en relación con el contexto
 - Relación entre su situación y la práctica de la intervención
- Criterio: *Selección adecuada de los elementos de la intervención*
 - Ajuste con la situación real de partida
 - Adecuación a la realidad
 - Acordes con el punto de vista del agente

c. Agentes de formación interaccionista-interpretativa

Para realizar la evaluación de desempeño de un agente de intervención socioeducativa de formación interaccionista pueden considerarse los siguientes criterios, con algunos indicadores:

- Criterio: *Capacidad de comprensión de las causas que han motivado la intervención*
 - Conocimiento detallado de la situación del grupo
 - Interacciones existentes entre sus miembros
 - Convencimiento de la necesidad de la intervención socioeducativa
- Criterio: *Nivel de interacción entre el agente de intervención y el grupo*
 - Relación entre el agente de intervención y las personas del grupo
 - Grado de colaboración con ellas
 - Nivel de aceptación del agente de intervención socioeducativa
- Criterio: *Respeto a la cultura del grupo en el que se intervino*
 - Conocimiento de sus características socioculturales
 - Aceptación de esa cultura por parte del agente de intervención
 - Respeto a sus formas de hacer y de comportarse

d. Agentes de formación colaborativa

Para realizar la evaluación de desempeño de un agente de intervención socioeducativa de formación colaborativa pueden considerarse los siguientes criterios, con algunos indicadores:

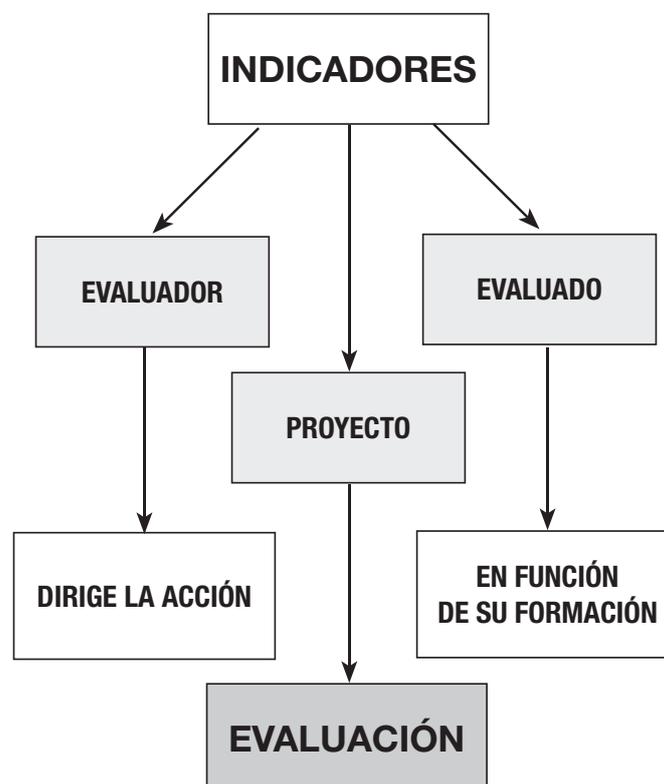
- Criterio: *Clima social generado en el grupo en el que se ha intervenido*
 - Apertura hacia las personas con las que se ha trabajado
 - Valores cooperativos generados hacia ellas
 - Grado de colaboración entre agente de intervención y el grupo
- Criterio: *Metodología colaborativa desarrollada*
 - Metodología adecuada para la intervención realizada
 - Decisiones adoptadas acordes con las necesidades

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Pertinencia de los procesos desarrollados
- Criterio: *actuaciones vividas durante la intervención socioeducativa*
 - Aportaciones recibidas de las personas con las que se ha trabajado
 - Nivel de interacción con ellas
 - Grado de participación en actividades

Todos los criterios e indicadores citados, estarán relacionados con el proyecto de intervención socioeducativa que se esté llevando a cabo. A este respecto, Fernández Barrera (1999) propone una serie de criterios para evaluar al agente de intervención socioeducativa, de carácter coevaluador (a poner en práctica por el evaluador y por el evaluado):

- Claridad de comunicación
- Planificación y asignación del trabajo
- Capacidad de delegar
- Capacidad de guiar y revisar el trabajo realizado
- Capacidad de coordinar e integrar el trabajo
- Capacidad de resolver problemas técnicos
- Habilidad para motivar a los trabajadores
- Integración del trabajador en el centro de trabajo
- Capacidad de dar instrucciones
- Capacidad de hacer manifestaciones de apoyo
- Objetividad y comprensión de sus evaluaciones



En general, los criterios e indicadores que pueden utilizarse para evaluar el desempeño profesional de agentes de intervención socioeducativa pueden ser muy diversos, en la medida en que su actividad se desarrolla en ámbitos muy diferentes en cuanto a personas, colectivos, dificultades concretas, situaciones de partida diferentes, características de su intervención, etc. La fijación, cantidad y variedad de los criterios a utilizar para evaluar agentes de intervención socioeducativa estará además en función de otros factores como la propia estructura del proyecto de intervención, la institución que patrocina o promueve el proyecto, etc.

A título de ejemplo y teniendo en cuenta que el desempeño profesional de los educadores sociales está orientado generalmente a tareas preventivas, asistenciales y educativas, proponemos como criterios de evaluación de su desempeño profesional los siguientes.

- Grado de información proporcionada
- Grado de identificación de las necesidades de las familias sobre las que interviene el proyecto
- Grado de fomento de la participación de personas o grupos
- Gestión y organización de personas y recursos
- Nivel de coordinación de los trabajos y actividades en equipo

Y si se trata de realizar la evaluación del desempeño profesional de trabajadores sociales, podrían establecerse los siguientes criterios:

- Detección adecuada de los problemas en los que intervenir
- Establecimiento de contactos con personas o grupos concretos
- Grado de coordinación de los grupos en los que ha ejercido su intervención
- Obtención de datos, suficientes en cantidad y calidad, como paso previo a su intervención
- Nivel de colaboración en la elaboración del proyectos

3.5. Métodos de evaluación

En cuanto a los posibles métodos para evaluar el desempeño profesional de agentes de intervención socioeducativa, es importante seleccionar aquel que refleje la realidad concreta de cada agente con un alto grado de objetividad. Presentamos algunos:

a. Evaluación por objetivos

Cuando el evaluador evalúa por objetivos, compara los resultados logrados por el profesional con los que se esperaban obtener de él. Si una vez analizados los resultados se percibe una disfunción notable entre los resultados obtenidos y los esperados, se buscan las causas para incorporar las modificaciones oportunas. Se trata de un método que facilita variar los criterios a lo largo del proceso, que no compara los resultados obtenidos por una persona con los de otros evaluados. Para utilizar este tipo de evaluación, el agente debe conocer a priori los objetivos o resultados que se esperan de él.

Las ventajas de la evaluación por objetivos son:

- Alto nivel de objetividad
- La evaluación se centra en el análisis de los logros de la persona
- La evaluación es personalizada
- Incorpora elementos motivadores
- Permite que la persona evaluada perciba sus progresos y sus deficiencias
- Facilita la planificación de los recursos
- Propicia la comunicación entre evaluador y evaluado

Los inconvenientes de la evaluación por objetivos son:

- No es fácil establecer objetivos concretos y objetivables
- Requiere de una formación específica del evaluador
- Los objetivos suelen ser cambiantes en el tiempo
- La evaluación de cada competencia profesional requiere de objetivos específicos

b. Evaluación por escalas

En esta modalidad de evaluación se establecen previamente unos niveles de rendimiento para cada uno de los criterios que se pretenden evaluar. El evaluador debe marcar para cada criterio el punto de la escala que especifique el desempeño del evaluado. Lo normal es que todos los criterios se les aplique una misma escala. Hay diferentes tipos de escalas con diferentes valoraciones de tipo cualitativo y cuantitativo.

Ventajas de la evaluación por escalas:

- Homogeneiza el proceso evaluador
- Todos los evaluados utilizan la misma escala
- Los datos obtenidos son fácilmente contrastables

Inconvenientes de la evaluación por escalas:

- Es demasiado reduccionista
- La poca variabilidad de los instrumentos de evaluación hace poco fiables los datos
- Las escalas cualitativas son subjetivas de responder y de valorar.

c. Evaluación por rúbricas

Una rúbrica es un instrumento o plantilla de evaluación que, en forma de guía o matriz, permite evaluar las actividades específicas realizadas por una persona, basándose en la suma de una gama completa de criterios establecidos por niveles. Se trata de una herramienta de evaluación que, utilizando escalas, puede ser usada para medir el la actividad de un profesional, a través de un conjunto de criterios graduados para valorar las competencias adquiridas. Por ello, las rúbricas constituyen una guía de trabajo tanto para los evaluados como para los evaluadores. Se trata de establecer una escala descriptiva atendiendo a unos

criterios establecidos previamente, según un sistema de categorías en los que se recogen claramente aquellos elementos susceptibles de ser evaluados y considerados como relevantes, de acuerdo a los objetivos formulados. Dicha formulación puede ir desde un nivel de excelencia hasta un nivel de deficiencia.

Existen rúbricas de diversos tipos: global u holística, parcial, cuantitativa, cualitativa, alfabética, gráfica, mixta, analítica, etc.

Una rúbrica permite al evaluador especificar claramente qué espera del evaluado y cuáles son los criterios y las evidencias que se van a evaluar. Por ello, en una rúbrica deben establecerse de forma clara los criterios que fundamentan los objetivos de evaluación y las evidencias de la competencia profesional a evaluar. La rúbrica suele entregarse a los agentes evaluados antes de iniciar la actividad evaluadora para que conozcan previamente todos los criterios, lo que presenta ventajas para ambos.

Ventajas para el evaluador:

- Le facilita el proceso evaluador
- Le clarifica el proceso evaluador
- Le permite determinar los criterios de evaluación
- Ajusta la evaluación a lo establecido

Ventajas para el agente evaluado:

- Le da a conocer los criterios con los que va a ser evaluado
- Le permite comprobar la idoneidad de su actividad profesional
- Ajusta su trabajo a lo establecido

d. Evaluación abierta

En este método de evaluación, el evaluador emite por escrito y de forma espontánea su valoración sobre el desempeño de la persona evaluada. El evaluador elige el enfoque, los factores y la forma de exponer la valoración. No se requiere una formación específica de los evaluadores y el coste del proceso es reducido. Existen dos métodos:

- Por clasificación. Se establece por parte del evaluador una clasificación entre los agentes que tiene que evaluar y se comparan los evaluados en función de la sensación que se tiene del desempeño de cada uno de ellos. Como ventajas: tiempo reducido de realización, poca formación necesaria de los evaluadores y bajo coste. Y como inconveniente: la alta subjetividad del método, que genera desconfianza y escepticismo.
- Por distribución determinada. Parte del supuesto de que hay tres tipos de agentes a evaluar, según su desempeño sea bajo, medio y alto. Se considera que la mayoría tiene un rendimiento normal. Como ventajas: tiempo reducido de realización y poca formación necesaria de los evaluadores. Como inconveniente: hace una distribución de los agentes a evaluar sin tener en cuenta las diferencias dentro de un equipo de trabajo.

e. Evaluación por hechos significativos

Utilizando esta modalidad de evaluación, el evaluador deja constancia en un documento de todos los hechos o acontecimientos que a él le han parecido más significativos durante el proceso de evaluación. Se trata de una forma poco usual de evaluar, ya que se fija solamente en una serie de hechos.

Ventajas de la evaluación por hechos significativos:

- Es muy personalizada
- Es relativamente rápida

Inconvenientes de la evaluación por hechos significativos:

- Los datos obtenidos por sí solos, no son significativos, sino complementarios de los obtenidos con otra modalidad de evaluación
- Es anecdótica
- Puede no reflejar la realidad de lo que se pretende evaluar.

f. Evaluación espontánea

En esta modalidad de evaluación, el evaluador emite por escrito y de forma espontánea su valoración sobre la actividad que percibe en la persona evaluada. Dicha valoración responde, no a un modelo preestablecido, sino al estilo del evaluador y a su forma de percibir la situación.

Ventajas de la evaluación espontánea:

- Es inmediata
- Precisa de poco tiempo y preparación
- El evaluador no requiere de una formación específica
- Coste económico reducido

Inconvenientes de la evaluación espontánea:

- Los resultados obtenidos son poco fiables
- Es muy subjetiva
- El informe depende de cada evaluador
- Genera desconfianza en el evaluado

g. Evaluación 360°

Se la ha denominado así por el circuito que recorre el proceso de evaluación del desempeño profesional: evaluador-evaluado-otras personas-evaluador. Esta modalidad de evaluación consiste en cumplimentar un cuestionario confidencial por parte de todas las personas relacionadas con el agente evaluado. Dicho cuestionario busca conseguir información acerca del desarrollo de las competencias que tiene el agente evaluado para una determinada actividad. Pueden participar en el cuestionario todas las personas relacionadas con el agente: sus superiores, compañeros, subordinados, agentes externos y alguna persona que tenga relación profesional con el evaluado y con el puesto que ocupa.

Ventajas de la evaluación 360°:

- Aporta información enriquecedora
- Es muy participativa
- En realidad es una co-evaluación

Inconvenientes de la evaluación 360°:

- Aporta información muy subjetiva
- Puede participar en ella alguna persona con intención de perjudicar al evaluado
- La información recibida no es objetivable

h. Autoevaluación

En un sentido amplio puede decirse que se produce autoevaluación cuando una persona evalúa sus propias actuaciones. Referida al ámbito profesional, la autoevaluación es una modalidad de evaluación que consiste en que un profesional realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su vida laboral. Se trata, por tanto, de una modalidad de evaluación muy motivadora, porque cuando una persona se autoevalúa, no solamente está asumiendo un mayor protagonismo en su actividad profesional, sino que además está desarrollando la capacidad de valorarla, lo que le implica asumir también una mayor responsabilidad en sus actuaciones. La autoevaluación supone para un profesional realizar un proceso de reflexión personal acerca de su actividad profesional, de sus logros y de sus carencias, lo que la convierte en un factor desencadenante de estímulos para lograr la superación personal. La autoevaluación, considera al profesional, no como un elemento pasivo dentro del proceso evaluador sino que, por el contrario, es considerado como un elemento activo y responsable que promueve su participación en dicho proceso.

De este modo, la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente de la actividad profesional del agente de intervención socioeducativa, ya que puede realizarse en cada momento, por lo que debería estar muy bien planificada con criterios precisos.

Las ventajas de la autoevaluación son:

- Promueve el interés del profesional por su actividad
- Le induce a responsabilizarse de ella
- Le permite controlar en todo momento su actividad laboral
- Le facilita el conocimiento de sus logros y carencias
- Involucra a las personas en sus objetivos
- Les estimula para mejorar sus logros.

Combinada con otras modalidades de evaluación, la autoevaluación del agente de intervención socioeducativa es muy enriquecedora, por lo que nos parece que no presenta inconvenientes relevantes para el proceso de evaluación de sus competencias profesionales y de su desempeño profesional.

i. Evaluación basada en criterios de competencia profesional

Es la más adecuada para evaluar competencias profesionales y el desempeño profesional. La evaluación basada en criterios de competencia profesional es el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño profesional de una persona. Se trata de una modalidad de evaluación que pretende conocer el grado de adquisición de dichas competencias. En este sentido, los sistemas de evaluación y acreditación tienen como finalidad certificar el grado de adquisición y desempeño de las competencias profesionales adquiridas por cualquier procedimiento formativo, ya sea formal, no formal o informal.

Esta forma de evaluar a un agente de intervención socioeducativa, implica evaluar cada uno de los componentes que constituyen sus competencias profesionales en un contexto y momento determinados, de forma que el resultado pueda expresarse (cuantitativa o cualitativamente), constituyendo su *nivel de desempeño* en ese momento. El citado *nivel de desempeño* es de gran importancia en la gestión de los recursos humanos, en la medida en que permite tomar decisiones sobre la promoción, o reubicación de personas, y en el potencial de esas personas de cara al futuro.

En general, el gran objetivo pretendido por la evaluación debe consistir en proporcionar una descripción lo más exacta y confiable posible, de la forma en que el profesional desarrolla las competencias profesionales necesarias en el puesto de trabajo que ocupa. Por tanto, los sistemas de evaluación deben ajustarse a las características del puesto de trabajo y ser eminentemente prácticos y fiables. De esta forma, el modelo evaluará solo aquellos elementos de importancia fundamental para el éxito.

Los sistemas de evaluación del nivel de desempeño basados en competencias incorporan a los estándares de evaluación tradicionales aquellas conductas necesarias para realizar tareas profesionales específicas. Una evaluación del nivel de desempeño se basará, por tanto, en la evaluación de las actuaciones de las personas en sus puestos de trabajo, según unos parámetros predeterminados.

Ventajas de la evaluación del agente de intervención socioeducativa basada en criterios de competencia profesional:

- Obtiene información de cada uno de los elementos que integran las competencias
- La información obtenida es fiable
- La información obtenida permite adecuar a cada persona a su puesto de trabajo
- Propicia la comunicación entre evaluador y evaluado
- Permite informar a las personas de cómo lo están haciendo
- Incorpora elementos de motivación
- Estimula a las personas a ser eficientes en su trabajo

Creemos que para evaluar las competencias profesionales de agentes de intervención socioeducativa, es la modalidad de evaluación más adecuada.

Una figura clave en la evaluación de competencias profesionales es la del evaluador. El desarrollo de su función implica poseer, además de una serie de cualidades personales adecuadas (rigor, objetividad, rectitud, buena disposición), la cualificación académica suficiente y la experiencia profesional acreditada en la competencia profesional que va a evaluar.

Algunas de las funciones genéricas del evaluador de competencias profesionales son:

- Realizar la planificación del procedimiento de evaluación de la competencia profesional
- Obtener las evidencias de desempeño necesarias sobre la competencia profesional a evaluar
- Seleccionar y utilizar los procedimientos que considere más adecuados para ello
- Elaborar un informe con los resultados obtenidos.

Para Tejada (2009) un evaluador adquiere su relevancia como calificador del desempeño del profesional competente, al expresar el nivel esperado de este en correspondencia con los requerimientos y normas establecidas por el contexto socioprofesional. Estas son sus características más significativas:

- Se constituye en un calificador del desempeño, en tanto es una evidencia demostrada en el desempeño.
- Coexiste con el desempeño y las competencias.
- Caracteriza las exigencias y normas inherentes a la profesión, ocupación, puesto de trabajo, actividades, premisas y funciones.
- Se modifica y adapta a partir de las exigencias y requerimientos del ámbito de desempeño profesional.

Para ello, el evaluador debe comparar los resultados obtenidos por el evaluado con lo que sea considerado como un desempeño excelente de la competencia profesional a evaluar. La identificación de la excelencia en los desempeños profesionales debe emplear diversos órganos cualificados para tal fin. En España el Instituto Nacional de las Cualificaciones (Incial) desempeña una parte importante en este sentido, ya que identifica cada uno de los elementos que componen lo que se considera un trabajo “excelentemente realizado” en términos de cualificación técnico-profesional. En cualquier caso, y para poder desempeñar su función adecuadamente, el evaluador debe poseer datos suficientes, ya sean cuantitativos o cualitativos, sobre la competencia profesional a evaluar, para poder contrastarlos con los obtenidos por la persona evaluada.

Como síntesis, proponemos las siguientes funciones a desempeñar por el evaluador en el proceso de evaluación de la competencia profesional del agente de intervención socioeducativa:

Evaluación de la intervención socioeducativa

a. En la fase de diseño y planificación del proceso:

Conocimiento, lo más completo posible, de la persona o personas cuyas competencias profesionales va a evaluar:

- En el plano psicológico
- En el plano profesional

Estructuración del procedimiento:

- Establecimiento del procedimiento evaluador
- Selección de los métodos de evaluación a desarrollar
- Fijación de los instrumentos de evaluación a utilizar
- Temporalización de la evaluación

Comunicación de todo el procedimiento a los interesados:

- Fechas, instrumentos a utilizar, etc.

b. En la fase de aplicación del proceso:

- Puesta en práctica del procedimiento evaluador
- Obtener las evidencias de desempeño profesional necesarias
- Aplicación de los instrumentos de evaluación fijados en la fase anterior
- Corrección

c. En la fase de conclusiones:

- Elaboración del informe con los resultados obtenidos
- Comunicación a los interesados
- Posibles propuestas de mejora

Teniendo en cuenta que las mediciones que se realizan para evaluar presentan ciertos márgenes de subjetividad, pueden producirse distorsiones que, en la medida de lo posible, es necesario controlar. Por ello, para realizar su función evaluadora, y además de dotarse de los métodos e instrumentos adecuados, es necesario que el evaluador se despoje:

- De prejuicios personales
- De estereotipos
- De las medidas de tendencia central
- Del efecto halo
- De excesiva permisividad
- De efectos interculturales
- Del efecto de acontecimientos recientes

Las distorsiones se pueden reducir, o incluso evitar, a través de la capacitación de evaluadores y evaluados, de la información del evaluado al evaluador y de la elección de adecuadas técnicas e instrumentos de evaluación.

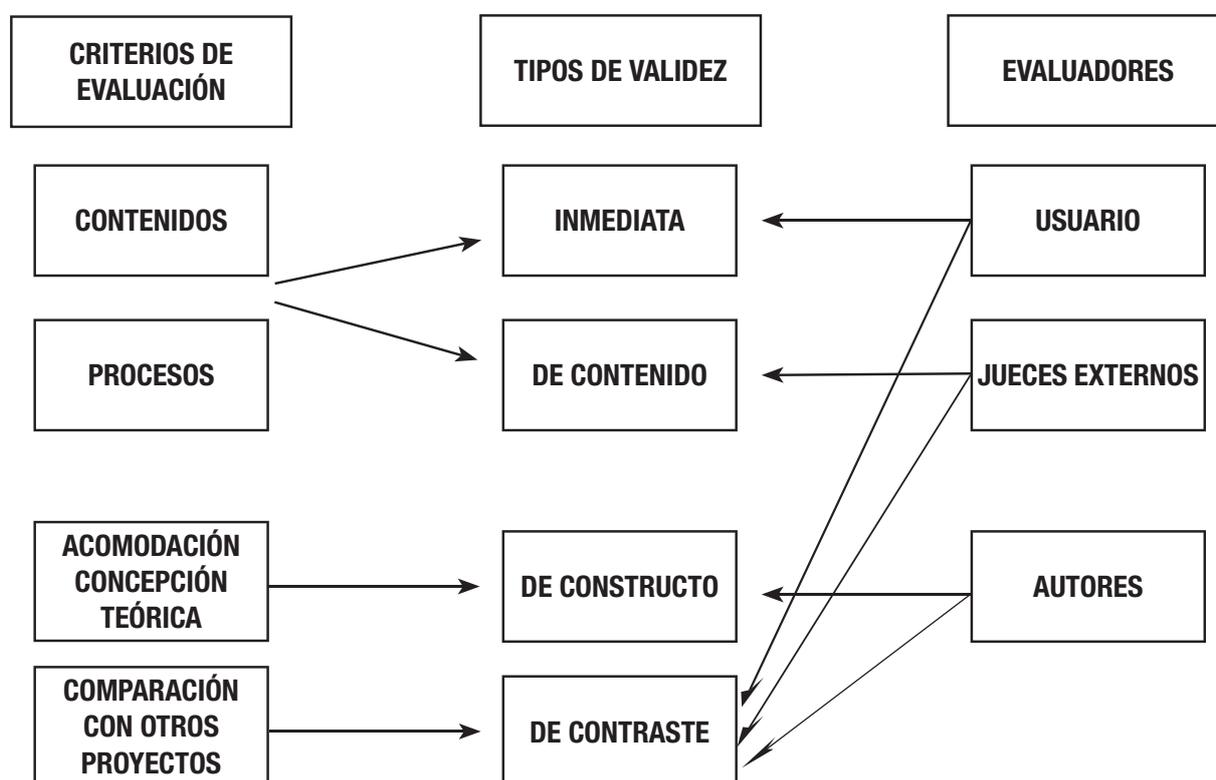
En el caso de que el evaluador utilice alguna técnica o instrumento para evaluar el desempeño profesional, éstos deberán ser fiables y válidos. La *fiabilidad* es definida por numerosos autores como el grado de pertinencia o garantía con el que realizamos las mediciones. Se refiere a la consistencia entre las diversas respuestas obtenidas por las técnicas e instrumentos utilizados en condiciones semejantes a la realidad que se evalúa.

Al respecto, Pérez Serrano (1996) considera que existen tres métodos para obtener la fiabilidad:

1. *Método de repetición del mismo test*, realizando la evaluación dos veces y hallando la correlación entre las puntuaciones obtenidas.
2. *Método de las formas paralelas*, referido a dos pruebas elaboradas de forma paralela aplicadas a los mismos agentes, correlacionando las puntuaciones.
3. *Método de las dos mitades*, dividiendo la prueba en dos mitades y correlacionando sus resultados.

La *validez*, por su parte se refiere al grado en que una determinada técnica o instrumento mide lo que se propone medir. Existen diferentes tipos de validez:

- Inmediata**. Es aquella en la que se toman decisiones basadas en la estructura y contenido del proyecto
- De contenido**. Trata de comprobar la consistencia del proyecto.
- De constructo**. Está referida a la conceptualización teórica y al diseño del modelo.
- De contraste**. Referida a la comprobación de los resultados obtenidos comparando estos con otros resultados de proyectos similares.



V. Resumen

La evaluación de agentes de intervención socioeducativa es un aspecto de gran importancia en Educación Social. Su actividad profesional puede ir dirigida a una gran variedad de personas o colectivos de muy diferentes tipologías, por lo que sus posibilidades de actuación adquieren una gran versatilidad. Y esa es la razón fundamental por la que se hace necesario conocer cómo desarrolla el proceso evaluador el agente de intervención socioeducativa, para mejorarlo y adecuarlo a cada contexto.

La finalidad principal de un sistema de evaluación del desempeño de un agente de intervención socioeducativa es mejorar su desarrollo profesional, y para ello debe contemplar su futuro y analizar lo que puede hacer para desarrollar y aportar su máximo potencial a su trabajo.

Entendemos por desempeño profesional el grado de eficacia con el que las personas llevan a cabo las actividades y responsabilidades de los puestos que desarrollan.

Un elemento de gran importancia para mantener un adecuado desempeño profesional es el proceso de superación profesional constante que siempre debe presidir sus actuaciones, y que se transforma en mejoras, crecimiento, innovación, cambios y calidad de la intervención (aprendizaje y formación a lo largo de a vida).

Hay que tener presente que los conocimientos teóricos adquiridos por el agente de intervención socioeducativa no garantizan por sí solos que sea competente, por lo que es necesaria, para desarrollar un adecuado desempeño profesional, una constante actualización enfocada hacia la práctica (conocimiento práctico). Un adecuado desempeño profesional requiere en la actualidad una formación cada vez más exigente, que implica tener adquiridas determinadas habilidades, actitudes, capacidades, destrezas y procedimientos para ejecutar actividades donde se utilicen, entre otros, instrumentos, técnicas y tecnologías, y así mejorar la calidad de su desempeño.

Entendemos la evaluación del desempeño profesional como un proceso sistemático y periódico de estimación del grado de eficacia con el que los profesionales llevan a cabo las actividades y responsabilidades de los puestos que desarrollan. Dicha evaluación presenta distintas fases, modalidades y métodos, y se realiza en función de distintos criterios de evaluación.

VI. Actividades

- Justificar la necesidad de que el agente de intervención socioeducativa sea evaluado
- Intentar elaborar una definición personal del concepto desempeño profesional
- Aportar criterios que sirvan para evaluar agentes de intervención socioeducativa

VII. Autoevaluación

- Recordar los tipos de agentes de intervención socioeducativa
- Anotar las finalidades de la evaluación del desempeño profesional
- Citar dos métodos para evaluar el desempeño profesional

Soluciones:

1. Los tipos de agentes de intervención socioeducativa son:
 - Agentes personales
 - Agentes responsables
 - Agentes destinatarios
 - Agentes institucionales
 - Agentes indirectos

2. Las finalidades de la evaluación del desempeño profesional son:
 - Potenciar la comunicación y cooperación con el profesional evaluado
 - Darle a conocer sus puntos fuertes débiles
 - Potenciar sus competencias profesionales
 - Mejorar su práctica profesional

3. Algunos de los métodos para evaluar el desempeño profesional son:
 - Por objetivos
 - Por escalas
 - Por rúbricas
 - Evaluación abierta
 - Evaluación basada en gestión por competencias

Evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** Ámbito de intervención socioeducativa
 - 2** Tipos de ámbitos
 - 3** La evaluación del ámbito de intervención socioeducativa
 - 3.1** Evaluación del contexto de intervención
 - 3.2** Evaluación de las personas destinatarias de la intervención
 - 3.2.1** La observación
 - 3.2.2** La interrogación
 - 3.3** Criterios e indicadores para la evaluación de ámbitos
 - 3.4** Modalidades para la evaluación de ámbitos
 - 4** Tratamiento de los resultados de la evaluación de ámbitos
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

El agente de intervención socioeducativa realiza sus funciones en la aplicación de un proyecto, en un ámbito concreto de intervención y dentro de un contexto determinado de la vida social. Toda su actividad se centra en dar respuesta a las necesidades de la persona o personas destinatarios de la intervención, pero teniendo en cuenta que debe realizarse debidamente contextualizada. Esa es la razón por la que el ámbito de intervención socioeducativa cobra una importancia esencial en cualquier intervención, ya que lo contrario sería estandarizar actuaciones que no se ajustarían a las necesidades reales de las personas a las que van dirigidas.

Evaluación de la intervención socioeducativa

En este capítulo nos centraremos en analizar diferentes aspectos relacionados con la evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa, siendo conscientes de que dicha evaluación es garantía de la calidad del propio proyecto a desarrollar.

II. Competencias

Por medio de este capítulo, se pretende favorecer la adquisición de las siguientes competencias por el estudiante:

- Desarrollar procesos cognitivos superiores
- Trabajar en equipo
- Promover actitudes acordes con los derechos humanos y los principios democráticos
- Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.
- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos.

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

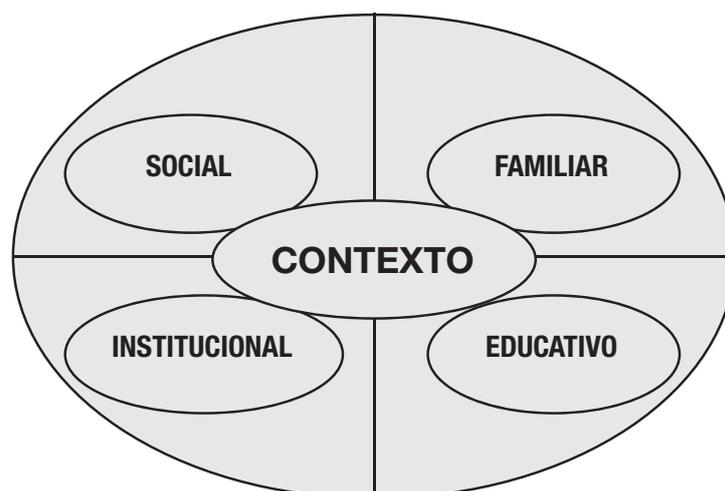
1. Ámbito de intervención socioeducativa

Consideramos ámbito de intervención socioeducativa a todos aquellos colectivos, personas, lugares o instituciones en los que es posible desarrollar alguna intervención socioeducativa. Entendemos por evaluación referida a un ámbito de intervención socioeducativa, un proceso reflexivo y sistemático de indagación y valoración, que atiende la realidad en que se realiza, que considera cada situación en particular, y que se rige por criterios de calidad y utilidad. Es precisamente en cada uno de los diferentes ámbitos de intervención socioeducativa donde tienen lugar las interacciones que hacen que la intervención se desa-

rolle de una determinada forma, y con unos determinados condicionantes, posibilidades y limitaciones. Como ya recogíamos en capítulo I, para De la Torre (2001) los ámbitos en los que puede desarrollarse la intervención socioeducativa están comprendidos en alguno de estos grandes bloques:

- a. Animación sociocultural.** Sus destinatarios son todas aquellas personas de una comunidad, población o territorio interesadas en desarrollar habilidades personales o sociales fuera del sistema educativo formal, por medio de una metodología de intervención basada en la participación y en la comunicación.
- b. Pedagogía del tiempo libre.** Sus destinatarios son los escolares y adolescentes fuera del horario de clases y desarrolladas en centros como bibliotecas, ludotecas, etc, con metodologías activas y participativas.
- c. Educación de adultos.** Las intervenciones socioeducativas van dirigidas a personas adultas con carencias culturales o sociales, y a quienes tienen una formación por debajo de los niveles exigidos en su trabajo. La metodología a utilizar es diferenciada para cada persona, teniendo en cuenta sus características y su modo de aprender.
- d. Formación ocupacional.** Se trata de un tipo de formación propia de la sociedad postindustrial, en la que las intervenciones socioeducativas van dirigidas a la población activa para ayudarla a encontrar trabajo o para salir de una situación de paro.
- e. Educación especializada.** Se trata de un bloque de actuación muy amplio y que comprende muchos ámbitos de intervención socioeducativa. Sus destinatarios son personas con riesgo psicosocial o con carencia de recursos personales, por lo que puede abarcar tanto los variados problemas familiares, como las inadaptaciones y conflictos sociales, marginación, drogodependencia, desequilibrios de la personalidad, etc.

Se trata, en realidad, de grandes contextos, en los que se enmarcan los múltiples ámbitos de intervención socioeducativa, como podemos apreciar en el gráfico.



Evaluación de la intervención socioeducativa

Podemos enumerar con más detalle **ámbitos significativos** de intervención socioeducativa enmarcados en los contextos anteriores, como:

- Ocio y tiempo libre
- Formación formal y no formal
- Proyectos para situaciones de riesgos
- Medios de comunicación
- Intervención en elaboración de proyectos
- Intervención en familias
- En jóvenes en situación de riesgo
- Adultos
- Tercera edad
- Animación sociocultural

Para Petrus (en Riera, 1998), los diez ámbitos sobre los cuales se ejercen las *funciones* del educador social son:

1. Sobre un individuo concreto
2. Sobre un grupo determinado
3. En una realidad familiar
4. En un espacio escolar
5. En un barrio
6. Dentro de una estructura política
7. En un espacio laboral o profesional
8. En función de lo cultural
9. En un sector de intervención especializada
10. Dentro de la sociedad en general

Las *áreas de actuación* del educador social dentro de los diversos ámbitos, son, entre otras, las siguientes:

- Formación y reciclaje personal
- Educación no formal de adultos
- Personas en situación de riesgo
- Tiempo libre
- Elaboración de proyectos
- Orientación familiar
- Discapacidad e inserción laboral

Froufe (1997), por su parte, se refiere a los ámbitos de la intervención socioeducativa en los siguientes términos:

1. Los ámbitos de la Educación Social surgen para dar respuesta a nuevas necesidades educativas que no son satisfechas por el actual sistema educativo.
2. Los ámbitos de intervención actúan casi siempre en la modalidad de educación no formal.

3. La conexión de las actuaciones en los diversos ámbitos no se encuentra en su mayor o menor afinidad temática, sino en su intencionalidad educativa.
4. La pluralidad temática y la intencionalidad educativa de estos ámbitos de intervención les confiere un carácter multidisciplinar.
5. Todos los procesos de intervención responden a una realidad que se presenta compleja y, normalmente, multicausal.
6. Usamos el término intervención desde su vertiente educativa.

Para llevar a cabo una intervención socioeducativa efectiva y poder valorarla, primero hay que conocer la realidad social sobre la que se va a trabajar (ámbito de intervención). Para Wallner (1993), la realidad social puede entenderse:

- Como un conjunto de formas fundamentales dentro de las cuales las personas se comportan y actúan de un modo socialmente relevante
- Como la esfera de la que ha surgido y continua surgiendo toda cultura y civilización
- Como acción social. Y habla de cuatro formas de acción social:
 - Racional objetiva*: cuando intencionadamente se pretende un objetivo
 - Racional valorativa*: cuando se trata de la realización de valores religiosos o estéticos
 - Afectiva*: cuando se basa en afectos y sentimientos
 - Tradicional*: si intervienen ideales tradicionales.

2. Tipos de ámbitos

Existen diversas clasificaciones de los ámbitos donde puede intervenir un educador social. En una de ellas se establecen tres grandes ámbitos y subámbitos:

1. **El de la identidad cultural.** Se entiende que la identidad cultural está dada por un conjunto de características que permiten distinguir a un grupo humano del resto de la sociedad y por la identificación de un conjunto de elementos que permiten a este grupo autodefinirse como tal. En este caso la intervención socioeducativa propiciará el reconocimiento y la conciencia de la situación personal y colectiva de la realidad social, la capacidad de analizar, de interpretar la realidad, de crear y expresar las propias respuestas culturales.
2. **El de la relación con los otros.** En este caso la intervención socioeducativa actuará en la comunicación, la cooperación, la solidaridad, la organización social, las formas de articulación, las redes de relaciones interpersonales en el interior de los grupos y en la comunidad social.
3. **En la relación con el medio.** En este caso la intervención socioeducativa actuará en las necesidades, intereses, limitaciones, carencias y barreras, y en los problemas relacionados con el bienestar y la calidad de vida de un grupo determinado o de la comunidad social. Otra clasificación de los ámbitos de intervención socioeducativa, puede ser
 - Por grupos de edad: jóvenes, 3ª edad, niños, etc.
 - Por géneros: mujeres, hombres.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Territorial: barrios, pueblos, comarcas, distritos.
- Por sectores específicos de población: marginados, minorías, toxicómanos, personas maltratadas, etc.

También pueden clasificarse los ámbitos de intervención socioeducativa por el carácter de la intervención:

- De carácter sociocultural: para promocionar la participación de grupos, desarrollar el asociacionismo y la organización comunitaria.
- De carácter cultural: para promocionar la creación y difusión de la cultura de base, de la participación en los procesos culturales y del consumo de cultura.
- De carácter socioeconómico: para promocionar la participación en grupos o comunidades en procesos de desarrollo socioeconómico.

En un intento de clarificar la clasificación de los posibles ámbitos de intervención socioeducativa existente, proponemos la siguiente:

1. Ámbitos relacionados con centros o instituciones para personas discapacitadas:

- Centros de Día para personas discapacitadas
- Centros Especiales de Empleo
- Centros Específicos de Educación Especial
- Centros de Estimulación Temprana
- Centros Ocupacionales
- Centros de Rehabilitación
- Colegios de Educación
- ONG que atienden a personas discapacitadas

2. Ámbitos relacionados con orientación familiar:

- Asociaciones de Padres
- Centros de Mayores
- Centros de Orientación Familiar
- Centros de Planificación Familiar
- Escuelas de Padres
- Familias concretas
- ONG que trabajen con familias
- Procesos de mediación
- Situaciones de exclusión social
- Situaciones de violencia familiar

3. Ámbitos relacionados con contextos multiculturales:

- Asociaciones de inmigrantes
- Centros de apoyo a inmigrantes
- Centros culturales con apoyo a inmigrantes
- Colectivos desfavorecidos
- Colectivos de diversidad cultural
- Colectivos de gitanos
- Colectivos de inmigrantes
- ONG que trabajen en contextos multiculturales
- Personas concretas

4. Ámbitos relacionados con instituciones educativas, públicas y privadas:

- Centros de acogida
- Centros de apoyo a adolescentes
- Centros de Educación Infantil
- Centros de Educación Primaria
- Centros de Educación Secundaria
- Centros de Formación Profesional Específica
- Internados dependientes de Instituciones
- ONG que trabajen con las instituciones socioeducativas

En septiembre de 1997 se celebró en la Universidad de Deusto, el XII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, bajo el título: *Nuevos espacios de la Educación Social*. En este aspecto, se planteó la necesidad de ampliar la perspectiva de la Educación Social como educación a lo largo de la vida (Delors, 1996), rompiendo las barreras planteadas por la dicotomía educación formal-no formal y, finalmente se estudió el ocio y el tiempo libre, no como nuevo espacio ya existente, sino en cuanto al reconocimiento de su importancia y a la necesidad de redoblar los esfuerzos socioeducativos con una perspectiva de futuro. Otros ámbitos estudiados fueron: el maltrato entre iguales, la educación intercultural como alternativa al conflicto multicultural, los servicios sociales como, el municipio y el movimiento asociativo, el deporte como espacio educativo y el mundo de la publicidad y su relación con los valores y el ocio. Todos ellos, por tanto, pueden ser considerados también como ámbitos de intervención socioeducativa.

Por lo que respecta a la Unión Europea, en cuanto a los ámbitos de intervención de la Educación Social, existen puntos de coincidencia en la gran mayoría de países, siendo los grupos más representativos:

- Marginación social: delincuencia, inadaptación, drogodependencia, etc.
- Reeducación social
- Inserción laboral
- Servicios de juventud
- Animación en el tiempo libre
- Educación ambiental
- Deficiencias físicas y psíquicas
- Alfabetización
- Formación ocupacional

Además de estos campos comunes de actuación profesional, cada país mantiene sus ámbitos especializados. En cualquier caso, el ámbito de intervención socioeducativa se percibe en general como un espacio de confluencia, no solamente de todos los elementos que lo integran y de sus interacciones, sino como el receptor de todas las influencias que se generan en su entorno más inmediato.

3. La evaluación del ámbito de intervención socioeducativa

La valoración y análisis de un ámbito de intervención socioeducativa en el que vaya a desarrollar su actividad el educador social es fundamental como paso previo a la intervención. Se trata de conocer todos los elementos que lo conforman y sus características. Ahora bien, al estar el ámbito de intervención socioeducativa situado y enmarcado en un determinado contexto, es necesario conocer este previamente, ya que las características del contexto condicionarán las del ámbito de intervención. Para ello, debe recogerse la información que se considere relevante: situación física del contexto, accesos, recursos de la zona (económicos, sociales, culturales, deportivos...), características socioeconómicas, características socio-culturales, instalaciones existentes, nivel cultural medio de las familias, tipo de vivienda mayoritario, relaciones sociales entre vecinos, etc. Una vez conocidas las características del contexto en el que se enmarca el ámbito de intervención socioeducativa, entenderemos mejor las características de este, y las razones que aconsejan la intervención en un determinado momento. Entender el contexto significa conocer el marco general y contribuir a que los proyectos que se desarrollen en los ámbitos que integra sean relevantes y significativos.

En la práctica, y dada la complejidad que presenta cualquier ámbito de intervención socioeducativa, no resulta fácil evaluarlo. No obstante, se percibe cada vez con más claridad por parte de todos, la necesidad de conocer las características del propio escenario de las actuaciones de intervención. Además, al ser el ámbito de intervención socioeducativa una estructura compleja e integrada por subsistemas que interrelacionan en su seno, a veces interfieren en él los roles de sus integrantes y algunos intereses añadidos, lo que es un elemento que también dificulta su conocimiento y valoración. En cualquier caso, la valoración y conocimiento exhaustivo del ámbito de intervención socioeducativa donde se vaya a llevar a cabo

la intervención es un paso previo a ella, y necesario. Para su realización, y teniendo en cuenta los elementos que lo conforman, proponemos que se realice con un doble enfoque:

- a. Analizando y valorando el entorno inmediato que configura el ámbito de intervención socioeducativa.
- b. Tratando de conocer a las personas destinatarias de la intervención, sus características e interacciones.

Hay que tener muy presente al evaluar un ámbito de intervención socioeducativa, la especificidad de cada uno y sus características diferenciales del resto. A este respecto, Chelimsky y Shadish (1997) consideran que es necesario tener en cuenta:

- La idiosincrasia de cada situación.
- La globalidad, en el sentido de que los esfuerzos realizados en cada lugar afectan no solo a quienes van dirigidos.
- La transnacionalidad, por cuanto los problemas a los que hay que enfrentarse pueden trascender las fronteras geográficas, políticas y culturales.

La evaluación de un ámbito de intervención socioeducativa se considera como un elemento-eje de calidad para la mejora y transformación de una situación de desventaja socioeducativa dentro de una determinada sociedad.

3.1. Evaluación del contexto de intervención

El contexto de intervención es el entorno inmediato en el que tendrá lugar la intervención socioeducativa. Por ello se hace necesario conocerlo en profundidad. Para facilitar esta tarea es muy conveniente, además de conocer in situ el entorno de la intervención, recurrir a algún instrumento ad hoc que proporcione a los agentes de intervención toda la información posible con carácter previo (análisis del contexto).

En el caso de que el agente de intervención socioeducativa no encuentre el instrumento necesario, sugerimos la elaboración de uno que aborde la obtención de toda la información que necesitará y que estará relacionada con aspectos como:

- Ubicación geográfica
- Zona de influencia
- Características socioeducativas de la zona
- Economía básica de la zona
- Relaciones de vecindad
- Centros culturales y educativos
- Nivel socioeducativo de las personas
- Tipo de ocio, aficiones...

Todo lo cual proporcionará un conocimiento esencial antes de iniciar la intervención socioeducativa.

3.2. Evaluación de las personas destinatarias de la intervención

Para conocer a las personas concretas destinatarias de la intervención socioeducativa destinatarias de la intervención, proponemos que se realice una evaluación de carácter diagnóstico para el estudio y análisis de las necesidades concretas. Dicha evaluación tiene como finalidad que el agente de intervención socioeducativa adquiera un conocimiento previo y real de las características de dichas personas, en todos los aspectos posibles.

Ese conocimiento es fundamental, y tiene como finalidad permitir al agente de intervención socioeducativa diseñar sus estrategias y acomodar su práctica profesional a la realidad de todas y cada una de esas personas. En cualquier caso, la evaluación diagnóstica debe tener lugar como paso previo a la intervención, ya que es en ese momento cuando el agente necesita conocer la realidad de las personas con las que va a intervenir, antes de iniciar la tarea. Además, la evaluación diagnóstica servirá de referente a la hora de valorar el final del proceso de intervención y para comprobar si los resultados han sido satisfactorios o insatisfactorios. Datos sobre: características socioeconómicas de las personas que lo conforman, características socioculturales, problemas existentes, nivel cultural de las familias con las que se va a intervenir, nivel de motivación, dificultades existentes expectativas de futuro, etc., serán de gran utilidad para diseñar la intervención socioeducativa.

Estos datos pueden obtenerse, bien mediante la aplicación de algún protocolo ad hoc, o mediante un proceso de entrevista y observación de las personas que serán objeto de la intervención socioeducativa, o utilizando ambas vías. Existen diversos modelos y protocolos que pueden ser de utilidad. (Para obtener más información a este respecto se puede acudir a la obra, que es un complemento de este libro, Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. y Rubio Roldán, M. J. (2011): *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social*. Madrid. Pearson).

Anticipándonos a los contenidos del capítulo 7 sobre *procedimientos, técnicas e instrumentos* para la evaluación de la intervención socioeducativa, vamos a recoger aquí un breve anticipo de dos de las técnicas más útiles en la evaluación de los ámbitos de intervención socioeducativa: la *observación* y la *entrevista*, en la medida en que pueden ser de utilidad para evaluar a los destinatarios de la intervención.

3.2.1 La observación

La observación está en la base misma de las técnicas de evaluación. Se centra en la obtención de información sobre la conducta del evaluado y suele realizarse en situaciones naturales del quehacer diario, permitiendo conocer los intereses, las actitudes, los problemas, la adaptación, etc.

La observación permite el estudio del comportamiento espontáneo del evaluado que se manifiesta en conductas observables, que serán recogidas mediante instrumentos de observación. El observador-evaluador, mediante su percepción visual y auditiva, registra la aparición de una serie de comportamientos que serán objeto de análisis y valoración.

Existen diferentes modalidades de observación:

- *Observación no participante.* Cuando entre observador y observado hay una máxima distancia, la accesibilidad observado es difícil y no se establece ningún tipo de interacción entre ellos.
- *Observación participante.* Cuando el observador puede dirigirse a la persona observada, comparten el mismo espacio físico pero no participan en las mismas actividades.
- *Participación-observación.* Se caracteriza porque el observador intenta integrarse en el entorno natural de sujeto observado, participando con él en las mismas actividades.
- *Auto-observación.* Donde el observador analiza sus propias vivencias.

Los datos obtenidos como consecuencia de la observación deben recogerse mediante instrumentos que garanticen su fiabilidad. Las principales ventajas que presenta la metodología de la observación son:

- La aplicabilidad es muy amplia.
- La objetividad en el registro está garantizada si se siguen una serie de requisitos e incluso se graban las sesiones.
- Permite obtener información directa de la conducta del observado sin que exista ningún tipo de orden o mandato.
- Proporciona información sobre el entorno en el que se producen las conductas.

Los inconvenientes que presenta la observación son:

- Está limitada al estudio de conductas que sean perceptibles mediante el sentido de la vista o del oído (comportamientos, gestos, movimientos, gritos...). Por tanto, no será adecuada a la hora de evaluar procesos cognitivos.
- Es apropiada para aplicarla a un solo sujeto o a un grupo reducido, pues requiere la dedicación y atención continuada del observador.
- Se precisa de tiempo para obtener varios registros observacionales. Es necesaria una continuidad temporal hasta conseguir datos suficientes y poder realizar el análisis.
- La presencia del observador puede generar un efecto de reactividad. El sujeto, al saberse observado, puede no comportarse de manera natural o espontánea.

Una vez clasificadas las posibles conductas, es necesario delimitar con mucha precisión qué vamos a observar, para utilizar un instrumento adecuado. Al ser la observación una técnica que combina la flexibilidad y adaptabilidad a cada situación con el rigor científico, se compone de una serie de fases ordenadas que siguen una lógica en su desarrollo:

1. Delimitar el problema
2. Recogida de datos y optimización del instrumento de registro
3. Análisis de datos
4. Interpretación de los resultados

Algunos instrumentos que pueden utilizarse para la observación son:

- Listas de control
- Escalas de estimación
- Registros de información no sistematizada
- Notas de campo
- Registros anecdóticos
- Registros de muestras
- Escalas de observación

La evaluación del entorno inmediato que configura el ámbito de intervención socioeducativa puede hacerse utilizando algún instrumento que proporcione información complementaria a la obtenida en el análisis del contexto. Datos sobre localización física del ámbito, accesos, recursos de la zona, condicionantes para la intervención, etc. ayudarán a su mejor conocimiento. También puede obtenerse información sobre el entorno inmediato mediante un proceso de observación con tal finalidad.

3.2.2 La interrogación

También puede obtenerse información para conocer mejor a las personas que conforman el ámbito de intervención socioeducativa mediante la interrogación, siendo las principales técnicas que utiliza: la encuesta y la entrevista. Existen diferentes modalidades de **entrevista** para obtener información:

- *Entrevista estructurada*. El texto y secuencia de las preguntas están prefijados con antelación a su realización.
- *Entrevista semiestructurada*. Posee un esquema o pauta de entrevista establecida, pero no se explicitan de forma tan rígida las preguntas a formular, habiendo también preguntas abiertas.
- *Entrevista abierta*. No se establece con anterioridad un esquema a seguir ni preguntas concretas a formular.

No desarrollamos más este apartado porque va a ser tratado de forma bastante exhaustiva en el capítulo 7 de este libro.

3.3. Criterios e indicadores para la evaluación de ámbitos

No existe unanimidad a la hora de seleccionar los criterios a utilizar cuando se quiere valorar un ámbito de intervención socioeducativa. Es necesario para ello tener en cuenta que cualquier ámbito de intervención socioeducativa es una organización viva, abierta, dinámica, en constante evolución y con una cultura específica, lo que dificulta en buena medida la determinación previa de los criterios e instrumentos para su evaluación. Y no hay que olvidar que la determinación de tales criterios suele estar condicionada por una gran cantidad de aspectos,

incluso relacionados con la concepción personal y con la ideología de quien va a diseñar la evaluación, y con los fines que persigue con ella.

Por otra parte, habría que tener en cuenta que la determinación de los criterios e indicadores para evaluar ámbitos de intervención socioeducativa, tiene que estar enmarcada en un objetivo más amplio y coherente, de amplia visión y con perspectivas de futuro, en relación con las características de la sociedad en la que vivimos, que está sujeta a procesos constantes de cambio. En cualquier caso hay que tener en cuenta la información que haya proporcionado la evaluación diagnóstica.

Para evaluar adecuadamente un ámbito de intervención socioeducativa, habría que establecer criterios e indicadores específicos para él, lo que presenta una especial dificultad, dada la gran diversidad de ellos, de su situación, características, peculiaridades, etc, que hacen que cada ámbito de intervención socioeducativa sea único e irrepetible, por muy parecido que pueda parecernos a otro. Por ello, pretender unificar un modelo que sirva para evaluarlos a todos es una tarea infructuosa, ya que aún perteneciendo a un mismo sector social o cultural, las diferentes características de cada uno de los ámbitos hacen que sean diferentes. Proponemos, por tanto, un esquema general, que presentamos en el gráfico de la derecha, que ha de concretarse en cada uno de los casos.

No obstante, al evaluar un ámbito de intervención socioeducativa, deberían tenerse en cuenta **criterios** como:

- Las razones y propósitos de la evaluación que se va a iniciar
- Las metas y objetivos principales del estudio
- Los grupos a evaluar y los implicados
- Algunas variables cruciales a tener en cuenta en el ámbito de la actuación
- Los métodos generales de información a emplear
- Una temporalización prevista para llevar a cabo el estudio de evaluación
- Las actividades principales a realizar
- Los procedimientos, técnicas e instrumentos que se van a emplear en la recogida de información
- Las técnicas a emplear en el tratamiento de información

Teniendo en cuenta que uno de los ámbitos más frecuentes de intervención del educador social son los centros educativos (tanto de enseñanza formal como no formal), nos vamos a referir a la evaluación de estos para mostrar la dificultad existente al respecto. Sobre los criterios a fijar con sus correspondientes indicadores para evaluar un centro educativo, hay diversidad de opiniones.

Para Pérez y Martínez (1989), la evaluación de un centro educativo puede hacerse en función de criterios relacionados con:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- El control
- La mejora
- La información
- El diagnóstico
- La eficacia
- Las características del alumnado
- El profesorado (características personales, profesionales, su actuación en equipo)
- La organización (proyecto educativo, dirección, agrupación de profesores y alumnos, servicios)
- El medio y los medios
- La relación entre el centro y la comunidad

Para Casanova (1992), la evaluación de un centro educativo debe hacerse bajo los criterios de:

- Conocer la situación de partida del centro en sus componentes organizativo-funcionales, en el momento de proponer la intervención evaluadora.
- Facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado, en función de los datos obtenidos en el objetivo anterior.
- Detectar permanentemente las dificultades y elementos positivos que surjan durante el desarrollo del modelo de actuación elegido.
- Regular el proceso de aplicación continua del modelo de intervención, propiciando y facilitando la consecución de las metas previstas.
- Conocer y valorar los resultados obtenidos al final del periodo fijado para la implantación del modelo.
- Replantear el modelo de actuación del centro, de acuerdo con la información recogida y con su valoración, y consecuentemente potenciar los aspectos positivos y corregir los negativos en su organización y funcionamiento.

Para Stufflebeam, y Shinkfield (1993), los criterios para evaluar un centro han de ser de tipo:

- Político (investigación encubierta y estudios basados en las relaciones públicas).
- De valoración de problemas concretos (estudios basados en objetivos, con una dimensión sumativa).
- De orientación hacia la toma de decisiones (estudios fundamentados en procesos con una dimensión formativa).

Para Cardona (1994), las dimensiones desde las que se debe abordar la evaluación de centros son:

- La institucional-comunitaria, con las características de ser consensuada, integrada, asesorada, participativa y contextualizada.

- La técnico-pedagógica, con las características de ser referencial, continua, procesual y sistemática.

Para Gairín (1996b), los criterios para evaluar un centro deben ser:

- Aspectos de diseño (modelo a utilizar, objeto de atención, referente, protagonistas, momento...).
- Aspectos de aplicación (delimitación y configuración de la instrumentalización, recogida de la información, síntesis y debate entre los participantes de la información, realización del informe y presentación y debate público del informe).

Para Martínez (1996), los criterios para la evaluación de un centro educativo, tienen que estar relacionados con:

- Verificación de metas educativas
- Sistemas de dirección
- Estudio de la participación en el centro
- Planificación educativa
- Rendimiento, utilización y rentabilidad de medios e instrumentos al servicio de la educación
- Selección, formación, perfeccionamiento y motivación del personal
- Integración de los alumnos en la vida académica y social (comunidad)

Y para García (1998), la evaluación de un centro educativo debe contemplar:

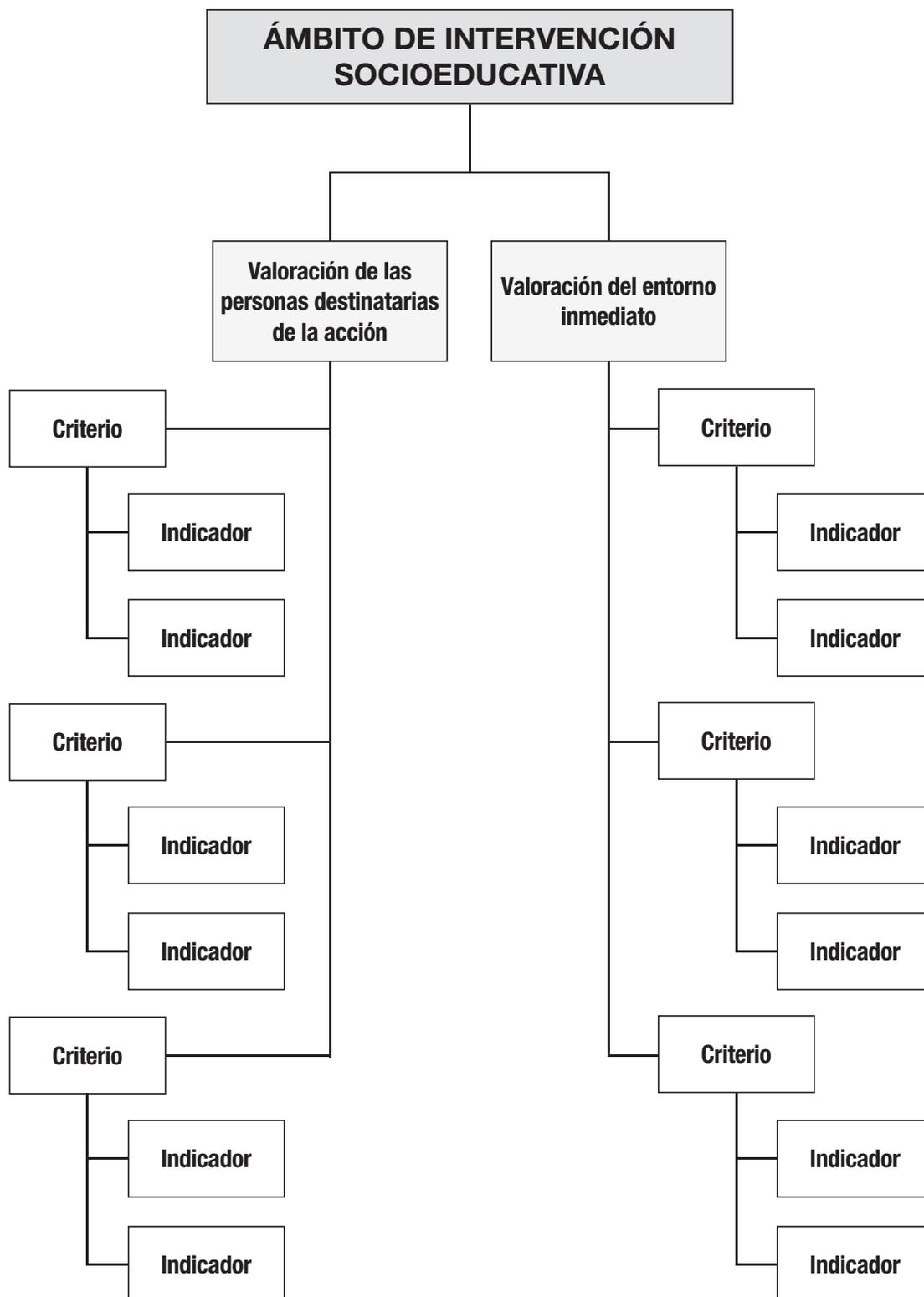
- Estudiantes
- Personal educador
- Medios materiales
- Organización de actividades
- Relaciones con las familias de alumnos
- Factores económico-profesionales
- Factores culturales
- Disponibilidad para el tiempo libre
- Conciencia y servicios sociales

Puede deducirse de lo expuesto, la dificultad expresada anteriormente sobre la selección de los criterios a utilizar cuando se quiere evaluar un ámbito de intervención socioeducativa, ya que el ejemplo aportado sobre dificultad existente para evaluar un centro educativo es aplicable a cualquier otro ámbito de intervención socioeducativa, cada uno dentro de su especificidad.

Siguiendo con el ejemplo propuesto de evaluar un centro educativo, y siendo consciente de esa dificultad, la administración educativa intentó unificar criterios para evaluar centros

Evaluación de la intervención socioeducativa

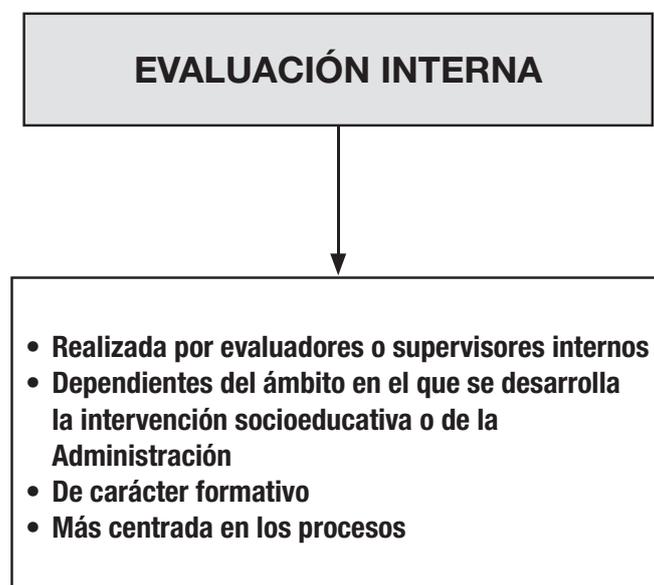
educativos, aportando algún modelo genérico para realizar la evaluación de todos ellos. Y así surgió el Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA), puesto en marcha por la administración educativa a partir del curso 1991/92. El resultado fue que el citado Plan dejó de aplicarse al poco tiempo de ponerse en funcionamiento, ya que se percibió la dificultad de establecer un modelo uniforme para evaluar centros educativos, tan diferentes unos de otros.



3.4. Modalidades para la evaluación de ámbitos

Al igual que para otras situaciones o actuaciones de evaluación (agentes, proyectos, centros, etc.) existen diversas modalidades para evaluar un ámbito de intervención socioeducativa que, como en otras situaciones, en la práctica se concretan en:

- a. Evaluación interna llevada a cabo desde el propio ámbito por los agentes de intervención educativa participantes. Es la deseable y la más adecuada por estar centrada en el proceso, ser de carácter formativo y estar adaptada a la realidad de cada ámbito.
- b. Evaluación externa, llevada a efecto por expertos o por personal ajeno al ámbito. Suele ser de carácter clasificatorio y centrada en los resultados.
- c. Modelo mixto, que participa de los dos modelos anteriores.





4. Tratamiento de los resultados de la evaluación de ámbitos

Después de haber realizado la evaluación de un ámbito de intervención socioeducativa, se habrá obtenido una información que nos permitirá llegar a determinadas conclusiones. Dichas conclusiones deberán ser presentadas en un informe de evaluación diagnóstica. La realización de este informe es de gran importancia para el adecuado desarrollo de cualquier programa o proyecto de intervención socioeducativa, ya que aportará datos relevantes que permitirán conocer mejor todo el proceso posterior de intervención. Su importancia se pone de manifiesto a la hora de diseñar y desarrollar futuros proyectos de intervención, ya que la información que proporciona contribuye a tomar decisiones fundamentadas con carácter previo, en función de los datos conocidos, obtenidos sobre la realidad.

Los datos de los resultados de la evaluación de un ámbito concreto ayudarán a fijar nuevos objetivos, destinar otros recursos, seleccionar los agentes sociales, señalar posibles dificultades, etc. Con los datos aportados por el informe de evaluación, tanto los agentes promotores del proyecto, como los agentes ejecutores de este saben de qué situación partieron, qué

actuación desempeñaron y que resultados obtuvieron. (Todo lo relacionado con los informes de evaluación se trata de manera exhaustiva en el capítulo 8 de este libro).

Una vez conocidos los datos aportados por el informe de evaluación de un ámbito, tras un periodo de análisis y reflexión, se puede iniciar el proceso de reelaboración del proyecto, con el objeto de replantearse algunos aspectos para mejorar en el futuro. Aspectos como los que siguen pueden ser revisados, mejorados y optimizados:

- Los objetivos del proyecto
- Su contextualización
- La atribución de responsabilidades
- La metodología de actuación
- Los materiales y recursos

V. Resumen

Consideramos ámbito de intervención socioeducativa a todos aquellos colectivos, personas, lugares o instituciones en los que es posible desarrollar algún proyecto de intervención socioeducativa. Entendemos por evaluación referida a un ámbito de intervención socioeducativa, un proceso reflexivo y sistemático de indagación y valoración, que atiende la realidad en que se realiza, que considera cada situación en particular y que se rige por criterios de calidad y utilidad.

Para llevar a cabo una intervención socioeducativa efectiva y poder valorarla, primero hay que conocer la realidad social sobre la que se va a trabajar (ámbito de intervención). Hay una gran cantidad de ámbitos de intervención socioeducativa donde puede ejercer su actividad el educador social.

La valoración y análisis de un ámbito de intervención socioeducativa en el que vaya a desarrollar su actividad el educador social es fundamental como paso previo a la intervención. Se trata de conocer todos los elementos que lo conforman y sus características.

En la práctica, y dada la complejidad que presenta cualquier ámbito de intervención socioeducativa, no resulta fácil evaluarlo. Además, al ser el ámbito de intervención socioeducativa una estructura compleja e integrada por subsistemas que conviven en su seno, a veces interfieren en él los roles de sus integrantes y algunos intereses añadidos, lo que es un elemento que también dificulta su conocimiento y valoración. En cualquier caso, la valoración y conocimiento exhaustivo del ámbito de intervención socioeducativa donde se vaya a llevar a cabo la intervención es un paso previo a ella, y necesario.

Para su realización, proponemos que se realice con un doble enfoque: tratando de conocer a las personas destinatarias de la intervención y analizando y valorando el entorno inmediato. Para ello pueden utilizarse diversas técnicas, instrumentos o protocolos. Con los datos obtenidos se elabora un informe de evaluación diagnóstica.

VI. Actividades

- Intentar realizar una clasificación personal de los ámbitos de intervención socioeducativa.
- Recordar qué aspectos hay que valorar al evaluar un ámbito de intervención socioeducativa.
- Tratar de diseñar un protocolo para evaluar un determinado ámbito de intervención socioeducativa.

VII. Autoevaluación

- Recordar los ámbitos en los que puede desarrollarse la intervención según de la Torre (2001).
- Anotar 3 de los ámbitos relacionados con la orientación familiar:
- ¿Cuáles son las diferentes modalidades de entrevista?

Soluciones:

1. Los ámbitos en los que puede desarrollarse la intervención según De la Torre (2001) son:
 - Animación sociocultural
 - Pedagogía del tiempo libre
 - Educación de adultos
 - Formación ocupacional
 - Educación especializada
2. Los ámbitos relacionados con orientación familiar son:
 - Asociaciones de Padres
 - Centros de Mayores
 - Centros de Orientación Familiar
 - Centros de Planificación Familiar
 - Escuelas de Padres
 - Familias concretas
 - ONG que trabajen con familias
 - Procesos de mediación
 - Situaciones de exclusión social
 - Situaciones de violencia familiar
3. Las diferentes modalidades de entrevista son:
 - Entrevista estructurada
 - Entrevista semiestructurada
 - Entrevista abierta

Evaluación de proyectos de intervención socioeducativa

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa
 - 1.1** Consideraciones generales
 - 1.2** Modalidades en la evaluación de proyectos
 - 1.3** Elementos y fases de la evaluación de proyectos
 - 1.4** Modelos de evaluación de proyectos
 - 1.5** Funciones de la evaluación de proyectos
 - 1.6** Identificación de los criterios e indicadores de la evaluación de proyectos
 - 1.7** Algunas observaciones sobre la evaluación de proyectos
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

El punto de partida de cualquier intervención socioeducativa es la elaboración de un proyecto que planifique la acción profesional. Esta planificación es fundamental para garantizar el éxito del proyecto, ya que aporta racionalidad, eficacia y un carácter científico a la intervención. A la hora de planificar un proyecto de intervención socioeducativa, es necesario analizar el problema sobre el que se quiere intervenir, elegir una estrategia de

Evaluación de la intervención socioeducativa

acción, formular objetivos y metas concretas, identificar los medios para lograr los objetivos y poner en marcha las acciones previstas, de modo que el proyecto pueda ponerse en marcha.

Hay que pensar, por otra parte, que en algún momento de la intervención socioeducativa será necesario analizar cómo se está comportando el proyecto, es decir, qué posibilidades existen de que se logren los objetivos.

Por esa razón, un proyecto de intervención socioeducativa debe contemplar algún procedimiento de autocorrección (*feedback*), que permita su valoración de manera racional y empírica.

No será posible realizar una buena evaluación, si previamente no se ha realizado el adecuado diseño, y por el contrario, no puede darse un completo diseño y planificación sin que ambos formen parte de los elementos a evaluar.

En la obra anterior (*Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*, 2004) señalábamos “en este libro nos referiremos solamente a programas de intervención socioeducativa, sin hacer mención expresa a los proyectos o al plan general del que forman parte. La diferencia fundamental entre ellos está, por lo tanto, en la previsión temporal de aplicación y en la concreción de la ejecución mediante la propuesta de acciones determinadas” (pág. 70). También decíamos que “la evaluación de un programa de intervención socioeducativa debe realizarse teniendo en cuenta sus referentes fundamentales: los agentes que lo llevan a cabo y el ámbito en el que se desarrolla” (pág. 67). La necesaria relación de agentes y ámbitos con los planes y programas que les afecta nos lleva a centrarnos prioritariamente en el proyecto como el marco referencial de acción más próximo al educador social en su intervención socioeducativa.

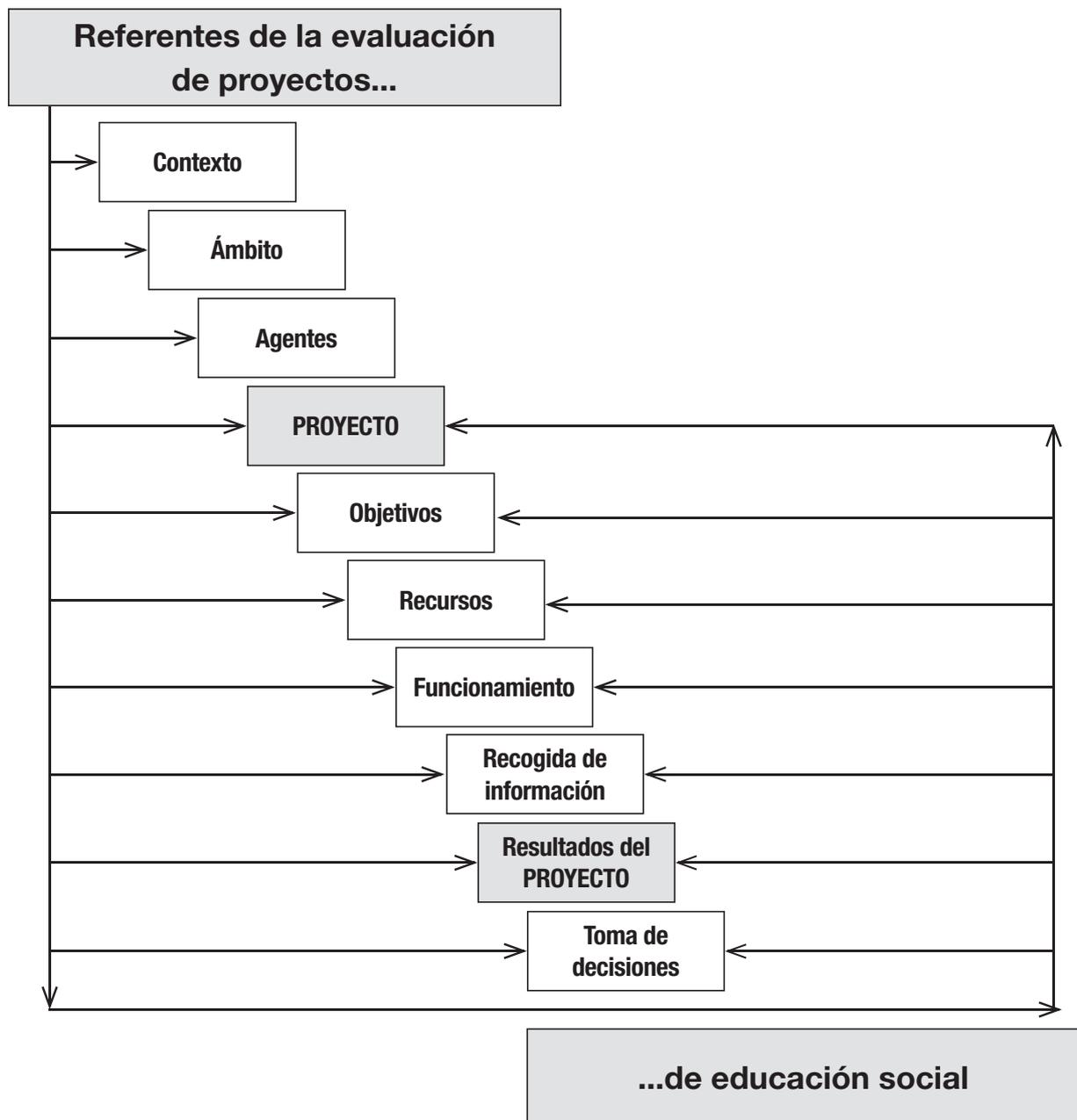
A lo largo de este capítulo sexto, analizamos tanto los diferentes elementos que deben formar parte de un proyecto de intervención socioeducativa, como todo lo relacionado con su evaluación.

II. Competencias

Con el estudio de este capítulo se pretende facilitar al estudiante la adquisición de las siguientes competencias como resultado de su aprendizaje:

1. Saber diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativas.
2. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa.
3. Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos.
4. Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa

1.1. Consideraciones generales

La evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa es un proceso por el cual se determina el establecimiento de los cambios generados por dicho proyecto a partir de la comparación entre el estado final y el estado determinado en su planificación. Es decir, se intenta conocer hasta qué punto un proyecto ha logrado cumplir sus objetivos.

Evaluación de la intervención socioeducativa

En la evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa se pretende ir obteniendo una información depurada que fundamente la posterior toma de decisiones, por lo cual también se puede considerar como una actividad orientada a mejorar la eficacia del proyecto en relación con sus fines, además de promover mayor eficiencia en la asignación de recursos. En este sentido, conviene recalcar que la evaluación no es un fin en sí misma, sino más bien un medio para optimizar la gestión del proyecto, tanto en el proceso de implementación como en el resultado obtenido.

Ya Levin (1975), desde un enfoque sistémico, afirmaba que la evaluación de un proyecto es el examen de los efectos, resultados y *outputs* del programa.

El *Joint Committee* (1988), define la evaluación como la sistemática investigación del valor o el mérito de algún objeto, y cita cuatro áreas de evaluación:

• Utilidad, referida a responder las necesidades de la persona que evalúa
• Factibilidad, referida a la necesidad de realización de la evaluación en contextos reales
• Probidad, a la ética y legalidad de la propia adecuación
• Adecuación de la evaluación a la realidad

Por su parte, Fernández Ballesteros (1995) introduce en la evaluación elementos como la sistematicidad o la científicidad del procedimiento de evaluación.

En todas las definiciones sobre evolución de proyectos hay elementos comunes: concebirla como un proceso sistemático orientado hacia la toma de decisiones.

Desde un enfoque más funcional, también es posible definir la evaluación de proyectos en función de sus propósitos:

- a. Para saber si está logrando los objetivos
- b. Para determinar costes y beneficios
- c. Para evaluar a los participantes
- d. Para recopilar datos de cara a otras actuaciones
- e. Para ayudar a la toma de decisiones

En cualquier caso, se concibe la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa como un proceso de mejora continua, como proceso de indagación y desarrollo de la planificación previa en un ámbito concreto, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes en cada momento. Se trata de un proceso que puede utilizar técnicas de evaluación, que se aplica sobre las actuaciones realizadas, con una problemática específica, con el objeto de valorar, tanto el diseño y elaboración del proyecto, como su aplicación y resultados, el ámbito en el que se desarrolla y los agentes que lo ejecutan, con la intencionalidad de mejorarlo en lo posible (como proceso de mejora).

Hay que tener presente, que las evaluaciones en el campo de la Educación Social deben tener en cuenta los destinatarios de la acción socioeducativa, los agentes que la promueven y los ámbitos donde se realiza la intervención. Para evaluar proyectos de intervención socioeducativa deberán tenerse en cuenta su utilidad y pertinencia, en función de las necesidades que atienden y considerando su contexto de aplicación y los objetivos que persiguen.

La evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa puede ser realizada por los mismos responsables de su aplicación, como evaluación interna o por expertos ajenos al proyecto, como evaluación externa. Incluso es aconsejable la realización de ambas para complementar los resultados.

Otro concepto relacionado con la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa es el de *intervención*. A este respecto, Ventosa (1999) define intervención como aquella etapa decisiva en la que se ha de llevar a la práctica el proyecto diseñado.

La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa persigue los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el proyecto que se está aplicando
- Reforzar la implicación y la participación en su desarrollo.
- Permitir tomar decisiones internas que puede mejorar el proyecto
- Ayudar a subsanar los errores detectados.

Otros conceptos relacionados con la evaluación de proyectos son:

- *Planificación*: organización general del proyecto.
- *Diseño*: secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, ordenar y analizar los datos.
- *Efectividad*: capacidad que tiene una acción para producir algún efecto.
- *Eficacia*: capacidad que tiene una acción para producir el efecto que se busca.
- *Eficiencia*: capacidad que tiene una acción para producir el efecto que se busca con una adecuada relación coste-beneficio.
- *Evaluabilidad*: susceptibilidad de un proyecto para ser evaluado cuantitativa o cualitativamente.
- *Indicador*: constructo teórico elaborado para evidenciar ejecuciones y resultados.
- *Meta*: objetivo último a conseguir que viene precedido de objetivos intermedios o metas.

Dentro de la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, podemos diferenciar diversos aspectos que requieren una atención específica:

a. Evaluación del contexto o ámbito de intervención

Con la evaluación de contexto, se define el contexto socioeducativo en el que se está actuando, se valoran sus necesidades, y se identifican y priorizan las más urgentes o graves. Entre las cuestiones a plantearse en la evaluación del contexto figuran:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- ¿En qué contexto se aplica y cuáles son sus características?
- ¿Para quién va dirigido el proyecto?
- ¿Qué recursos ofrece?
- ¿Qué necesidades cubre el proyecto?
- ¿Qué limitaciones puede tener?

b. Evaluación del diseño y planificación del proyecto

Se refiere a los componentes fundamentales que constituyen el proyecto de intervención socioeducativa:

- ¿Están bien planteados los objetivos respecto a las necesidades que atiende el proyectos?
- ¿Qué finalidad tiene el proyecto?
- ¿La planificación de tareas es la adecuada?
- ¿Existe una secuenciación de la realización de actividades?
- ¿Cuál es el cronograma o temporalización del proyecto?

c. Evaluación del proceso

Se evalúa el proyecto de intervención socioeducativa valorando los procedimientos y las actividades que se proponen con dicho proyecto. Las cuestiones que se plantea el evaluador son:

- ¿Cómo y quién ejecuta el proyecto?
- ¿Se cumple la planificación previa de las actividades?
- ¿Qué limitaciones o dificultades surgen en su aplicación?
- ¿Qué mejoras se introducen en el propio proyecto?
- ¿Cómo se participa en su aplicación?
- ¿Cómo es recibido por los participantes?
- ¿Los recursos que ofrece son los adecuados?

d. Evaluación del producto

Se valoran los efectos que ha producido, los logros y las limitaciones que ha tenido el proyecto, tanto en el proceso de aplicación como en el análisis de sus resultados. Se plantean cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué resultados se han obtenido?
- ¿Qué dificultades ha habido?
- ¿Qué limitaciones tiene el proyecto?
- ¿Qué mejora ha supuesto?

1.2. Modalidades en la evaluación de proyectos

En el proceso de evaluación de proyectos, debemos plantearnos cuestiones como las siguientes:

Qué se evalúa	Objetivos
Dónde se evalúa	Ámbito
Por quién se evalúa	Agentes
Por qué se evalúa	Logros
Cómo se evalúa	Modalidad
Con qué se evalúa	Técnicas e Instrumentos
Cuándo se evalúa	Temporalización

En función de las respuestas dadas a esas cuestiones, se evaluará un proyecto de una u otra forma. En cualquier caso, el planteamiento para evaluar un proyecto de intervención socioeducativa, debe partir en un primer momento de la identificación de las necesidades y su priorización, para pasar más tarde a seleccionar y delimitar el problema a tratar. El conocimiento del estado de la situación ayuda a plantear los objetivos del proyecto a aplicar para la mejora de una situación carencial o desfavorable dentro del campo socioeducativo donde se aplicará. En este caso, nos planteamos qué queremos lograr con el proyecto, lo que nos obliga a ajustar los objetivos que pretendemos alcanzar.

Los elementos que configuran un proyecto son los que se presentan en el gráfico siguiente, y todos ellos deben ser evaluados.



Para Stufflebeam (1993), una intervención socioeducativa puede evaluarse utilizando las siguientes modalidades de evaluación:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- a.** Evaluación del contexto, para lo que es necesario:
 - Definir el marco de intervención
 - Valorar las necesidades de la población con la que hemos de trabajar
 - Diagnosticar los problemas que subyacen
 - Juzgar si los objetivos propuestos son coherentes
- b.** Evaluación del diseño:
 - Evaluando las estrategias más adecuadas para desarrollar los objetivos del proyecto
 - Seleccionando los recursos
 - Estructurando las actividades
- c.** Evaluación del proceso, evaluando:
 - La descripción del proceso
 - La observación de las actividades
 - La interacción con otros profesionales que también intervienen
- d.** Evaluación del producto:
 - Interpretando los resultados obtenidos
 - Tomando decisiones en caso necesario

Para García (1998), la evaluación de proyectos presenta una serie de ventajas, como son:

- a.** Recibir un continuo conocimiento sobre su efectividad
- b.** Identificar a los destinatarios que tienen dificultades
- c.** Seleccionar aquellas estrategias de intervención eficaces y eliminar las inadecuadas
- d.** Justificar la solicitud de recursos de personal y materiales
- e.** Contribuir a la calidad de vida de los destinatarios

Autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) sostienen que evaluar implica tener en cuenta seis aspectos centrales:

1. La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar.
2. El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.
3. Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información (técnicas, procedimientos e instrumentos)
4. La elaboración de una presentación de lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.
5. La emisión de juicios esencialmente cualitativos sobre lo que hemos evaluado.
6. La toma de decisiones para producir retroalimentación.

La evaluación se puede llevar a cabo sobre el proyecto de intervención socioeducativa en general, pero también podemos concretar la evaluación sobre aspectos como:

- *Elaboración.* Donde se podrá observar las audiencias implicadas en el proyecto y su ámbito de intervención.

- *Fundamentación teórica*. Referida a las bases conceptuales sobre las que se fundamenta el proyecto.
- *Contextualización del proyecto*. Cuando evaluamos este aspecto, consideramos en qué ámbito y a quién va dirigido, sabiendo que las dimensiones educativa, social, política... juegan un papel muy importante.
- *Perfil del usuario*. Referido a la experiencia, necesidades e intereses que el proyecto tiene que satisfacer.
- *Calidad del proyecto*. Referida a todos los componentes y a la consecución de los objetivos, teniendo en cuenta la propia metodología de evaluación aplicada.

La evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa puede hacerse bajo diferentes modalidades, que están en función de quien realiza la evaluación, de la concepción que de la evaluación tiene el evaluador y de los fines que persigue con ella. Al igual que hemos indicado en la evaluación de los ámbitos de intervención socioeducativa, las modalidades para evaluar un proyecto de intervención socioeducativa en la práctica son:

- a. Evaluación interna llevada a cabo por el personal que ha diseñado y aplicado el proyecto, con un enfoque más formativo y por lo tanto centrada en los procesos. Esta es la modalidad más deseable para evaluar un proyecto de intervención socioeducativa.
- b. Evaluación externa a cargo de expertos o de la institución responsable del proyecto, que suele estar más centrada en los rendimientos y en los resultados.
- c. Modelo mixto, en el que participan tanto los profesionales que han diseñado y aplicado el programa, como otras personas designadas por la institución responsable o de la Administración.

El tratamiento de los datos obtenidos en la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa se realizará en función de la modalidad de evaluación utilizada:

- Experimentalista*, que utiliza diseños experimentales o cuasi-experimentales, intentando establecer relaciones causales entre proyectos y resultados.
- Ecléctica*, que busca la causalidad múltiple mediante la utilización de diseños experimentales de relaciones causales.
- Descriptiva*, que hace descripciones profundas del proyecto en el contexto en el que se desarrolla. Es la más adecuada.
- Presupuestaria*, que determina si un proyecto es viable y sostenible o no en relación con el coste-beneficio.

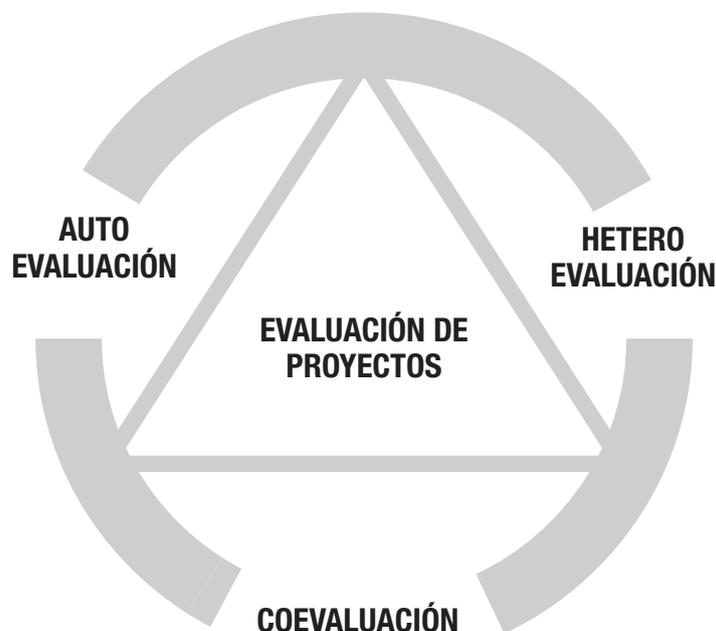
En cualquier caso, evaluar un proyecto de intervención socioeducativa es un proceso complejo que requiere de una secuenciación y planificación. Para llevarla a cabo es necesario abordar cada uno de los elementos que lo configuran, estableciendo con claridad los criterios que van a regir la función evaluadora. Para Marín (en Martínez, 1996): “junto a las posiciones clásicas que pretenden comprobar si se han cumplido las metas o si sirve para la toma de decisiones, un criterio que ha ganado una amplia audiencia es la de identificar las necesida-

Evaluación de la intervención socioeducativa

des, las ideas o los valores sociales o la calidad de objetos o proyectos alternativos”, ya que, a su juicio, según sea la necesidad de la evaluación de cada ámbito, variará la información, el tratamiento de los datos y la presentación de resultados. A ello contribuyen algunas dimensiones de la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa:

- a. *Dimensión didáctica.* La dimensión didáctica de la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa tiene su fundamento en la ayuda que presta a los procesos formativos socioeducativos, constituyéndose en un elemento fundamental de planificación y de valoración de dichos proyectos.
- b. *Dimensión psicopedagógica.* Desde esta óptica evaluadora la función formativa de la evaluación adquiere su pleno sentido al permitir el desarrollo de las personas mediante proyectos de intervención socioeducativa. La dimensión psicopedagógica de la evaluación permite recoger información relevante y útil para la finalidad que se persigue: por una parte determinar las causas de los posibles problemas de desarrollo del proyecto de intervención socioeducativa, y por otra, que las personas a las que se dirige tomen conciencia de las estrategias que más les favorecen.
- c. *Dimensión social.* La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa está ligada también a determinadas actuaciones que inciden de forma notable en los aspectos sociales de la persona: relaciones en su entorno social, relaciones con amigos, compañeros, otras personas, etc. Las decisiones adoptadas por la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa adquieren relevancia en lo social, en lo familiar y por lo tanto en lo personal.

A la hora de evaluar un proyecto de intervención socioeducativa, es conveniente tener en cuenta la utilización de las siguientes modalidades de evaluación en función de los ejecutores:



Estas modalidades de evaluación ya fueron explicadas en el capítulo 3 de esta obra.

1.3. Elementos y fases de la evaluación de proyectos

Los elementos para evaluar un proyecto de intervención socioeducativa son los siguientes:

1. Identificación de las necesidades

En un estudio inicial se determinan las carencias o deficiencias que presenta un grupo social o un individuo en una situación o ámbito desfavorable o de necesidad. Es el momento de definir el estado de la situación y las necesidades que hay que considerar previamente al diseño del proyecto. El estudio previo de la situación del contexto o ámbito de intervención es uno de los factores determinantes en la elaboración de un proyecto y de su puesta en práctica, de cara a su eficacia final. Los objetivos y las finalidades del proyecto dependen de las necesidades detectadas en el estudio previo.

2. Planificación de tareas, recursos y plazos

Una vez estudiado el contexto en el que se lleva a cabo y al que se dirige la actuación socioeducativa, se debe pensar qué tipo de tareas y recursos, y en qué plazos se van a utilizar, ya que los recursos, tanto materiales como humanos, son los que van a hacer posible la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto con suficiente garantía de éxito.

3. Aplicación del proyecto

La aplicación o puesta en práctica del proyecto se debe desarrollar respondiendo a las siguientes cuestiones que se planificaron en la fase anterior:

- ¿Quién lo llevará a cabo? → Agente educador de la intervención
- ¿Cuándo? → Temporalización de los plazos
- ¿Con qué medios? → Selección de los recursos a utilizar
- ¿A quién se aplica? → Destinatarios de la intervención.

4. Evaluación propiamente dicha

La evaluación desempeña un papel decisivo durante toda la vida del proyecto, y de ella depende su éxito o fracaso. Por esta razón, la evaluación constituye un instrumento por medio del cual podemos saber si hemos logrado o no los objetivos propuestos en el proyecto.

En el proceso de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa podemos distinguir tres fases:

Primera fase

Consiste en familiarizarse con el proyecto a evaluar, mediante la observación y el análisis de documentación. Se trata de conocer todos los extremos sobre el proyecto: características, estructura, población a la que se dirige, cuáles son sus necesidades y oportunidades, etc., para elaborar un diseño evaluador ajustado. Podría decirse que se trata de una evaluación inicial de carácter diagnóstico. La fase diagnóstica se convierte en una fase de información acerca de la comunidad para conocer en toda su extensión sus necesidades y problemas.

Segunda fase

En esta fase, se considerará la viabilidad de la evaluación, es decir, la pertinencia de esta, grado de adecuación del diseño evaluador realizado (cuantitativo, cualitativo o mixto), oportunidad, etc., mediante la comparación del diseño realizado con la realidad percibida en la primera fase, detección de posibles dificultades, etc. Esto puede realizarse mediante análisis documental, observación participante, cumplimentación de registros, alguna entrevista con los responsables del proyecto, etc. Se trata de una evaluación de proceso.

Tercera fase

Que consistirá en realizar la evaluación propiamente dicha, de acuerdo con el diseño evaluador previamente elaborado, y en la obtención de conclusiones que se recogerán en un informe final.

Ahora bien, al no existir un modelo unificado, la evaluación de programas puede abordarse desde varios paradigmas, entendiendo como tal el marco de referencia ideológico o conceptual que se utiliza para interpretar una realidad. La evaluación de proyectos suele hacerse en función de alguno de estos tres paradigmas:

- Paradigma cuantitativo
- Paradigma cualitativo
- Paradigma mixto

La elección de uno u otro estará en función del tipo de proyecto a evaluar y a los criterios que se establezcan, teniendo en cuenta que la elección de uno u otro paradigma condicionará tanto las técnicas e instrumentos a utilizar, como el informe de evaluación.

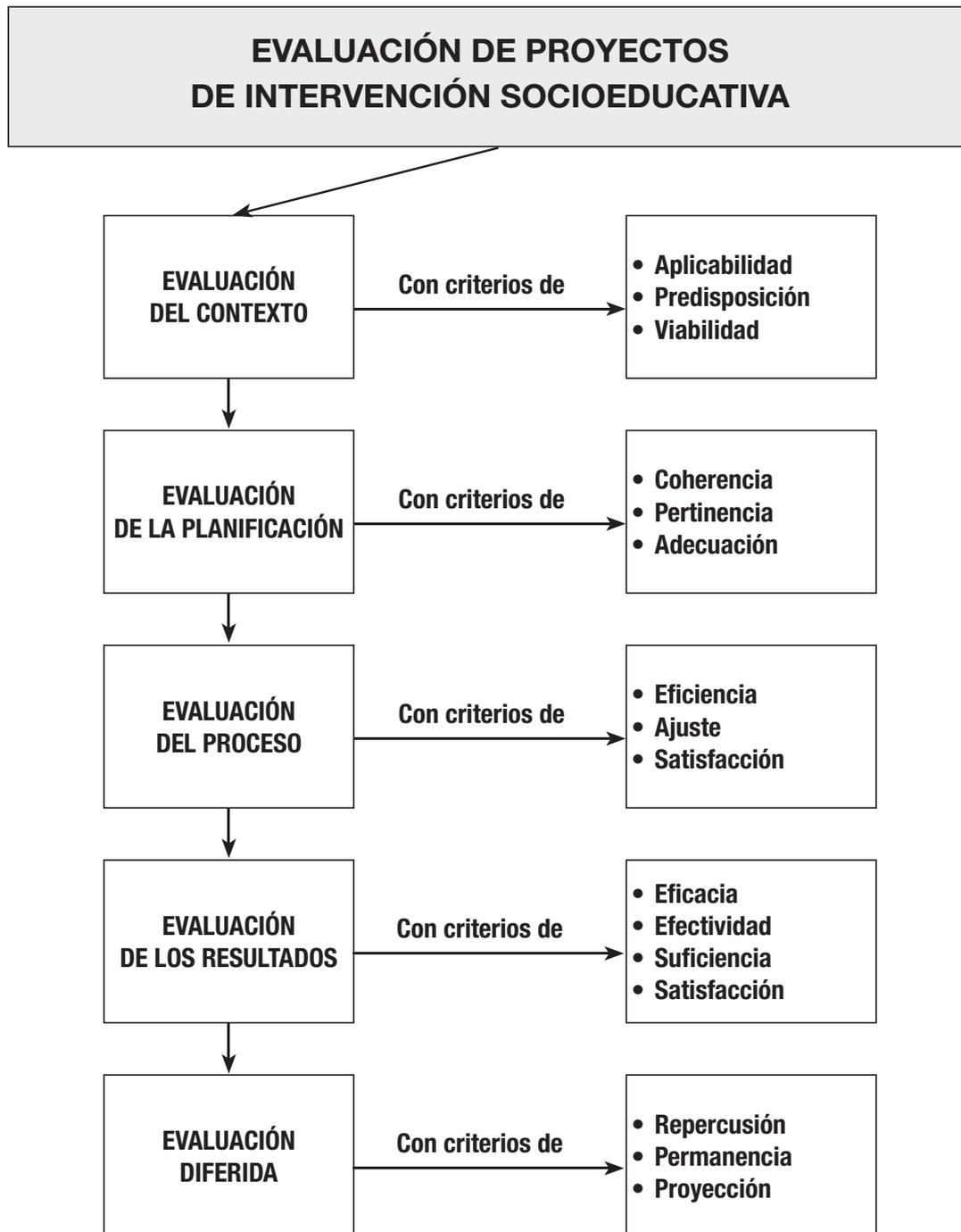
a. Las fases para evaluar un proyecto, desde el *paradigma cuantitativo*, son:

- Organización de la información existente
- Selección de la técnica y los instrumentos de evaluación
- Recogida y tratamiento de datos
- Análisis de resultados
- Elaboración del informe cuantitativo

b. Las fases para evaluar un proyecto, desde el *paradigma cualitativo*, son:

- Observación generalizada: participante, no participante, etnográfica, etc.
- Recopilación de datos
- Intercambio de impresiones
- Elaboración del informe cualitativo

c. Las fases que pueden desarrollarse para evaluar un proyecto, desde el *paradigma mixto*, son una combinación de las fases de los dos paradigmas anteriores.



Hay que tener presente que la evaluación debe formar parte del diseño de todo proyecto de intervención socioeducativa, en vez de ser considerada como algo extraño o apéndice. Es por ello, que el diseño de la evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa debe hacerse cuando se está diseñando el propio proyecto, y por lo tanto los momentos evaluadores estarán definidos en función de los tiempos en los que se desarrolle.

Con carácter general, podemos establecer los siguientes momentos para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, en relación con el objeto de evaluación y las dimensiones a evaluar:

Evaluación de la intervención socioeducativa

MOMENTOS	DIMENSIONES A EVALUAR	OBJETO DE EVALUACIÓN
1. INICIAL (SE EVALÚA EL PROYECTO MISMO)	CALIDAD INTRÍNSECA DEL PROYECTO	Contenido del proyecto
		Calidad técnica
		Evaluabilidad
	ADECUACIÓN AL CONTEXTO	Respuesta a necesidades y carencias
		Priorización
	ADECUACIÓN SITUACIÓN DE PARTIDA	Viabilidad
2. PROCESUAL (EL PROYECTO EN SU DESARROLLO)	EJECUCIÓN	Actividades
		Secuencias
		Tiempo
		Flexibilidad
	MARCO	Clima
		Coherencia
3. FINAL (EL PROYECTO EN SUS RESULTADOS)	MEDIDA Y LOGROS	Contestación
		Contraste
	VALORACIÓN	Criterios
		Referencias
	CONTINUIDAD	Decisiones
		Incorporación de las mejoras
		Seguimiento

Por lo que respecta a las técnicas para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, aunque son tratadas de forma exhaustiva en el capítulo 7 de este libro, pueden ser utilizadas alguna de las siguientes:

TÉCNICAS CUANTITATIVAS	TÉCNICAS CUALITATIVAS
Encuestas formales Encuestas informales Medición directa Análisis coste-beneficio Análisis coste-eficacia Otras...	Entrevistas con informantes Entrevistas de grupo Entrevistas comunitarias Análisis documental Observación participante y no participante Otras...

1.4. Modelos de evaluación de proyectos

Para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, es necesario fijar algunos criterios adecuados y los correspondientes indicadores según las características del proyecto. Sobre este particular existen diversos enfoques que se han materializado en modelos concretos y que utilizan criterios diferentes. Recordamos aquí de forma sucinta algunos de los modelos y sus autores que ya se han reseñado en páginas anteriores:

- El modelo de Tyler, que fue uno de los primeros modelos utilizados para la evaluación, centrado en el logro de objetivos, y que no tiene en cuenta los contextos de aplicación ni otros elementos complementarios.
- El modelo de Stake, más centrado en las necesidades de las personas que participan en el proyecto.
- El modelo de Cronbach, que defiende el uso de diseños funcionales para la evaluación de proyectos, en contra de diseños más estructurales.
- El modelo de Rossi, Freeman, Wright y Chen, de carácter comprensivo, que supone un intento por actualizar la evaluación de proyectos, ofreciendo tres conceptos no conocidos hasta ese momento: evaluación comprensiva, evaluación adaptada y evaluación conducida por la teoría.
- Para Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación de proyectos debe programarse como un proceso cíclico para valorar si ha conseguido alcanzar los objetivos para los que se puso en marcha o ha dado lugar a otros efectos y resultados. Por ello, consideran necesario:
 - Identificar los objetivos del proyecto
 - Identificar las necesidades de los participantes
 - Establecer indicadores
 - Recoger datos relativos a las variables o indicadores seleccionados
 - Analizar qué objetivos se han alcanzado
 - Juzgar el valor o el mérito en su consecución

Por nuestra parte, proponemos los siguientes criterios a tener en cuenta para evaluar un proyecto de intervención socioeducativa:

- Si se seleccionó el caso o ámbito correctamente
- Si los datos obtenidos fueron suficientes en cantidad y en calidad
- Si su tratamiento fue el adecuado
- Si el supuesto de partida fue correcto
- Si el proyecto de intervención socioeducativa estuvo bien diseñado
- Si su ejecución y puesta en práctica fue adecuada

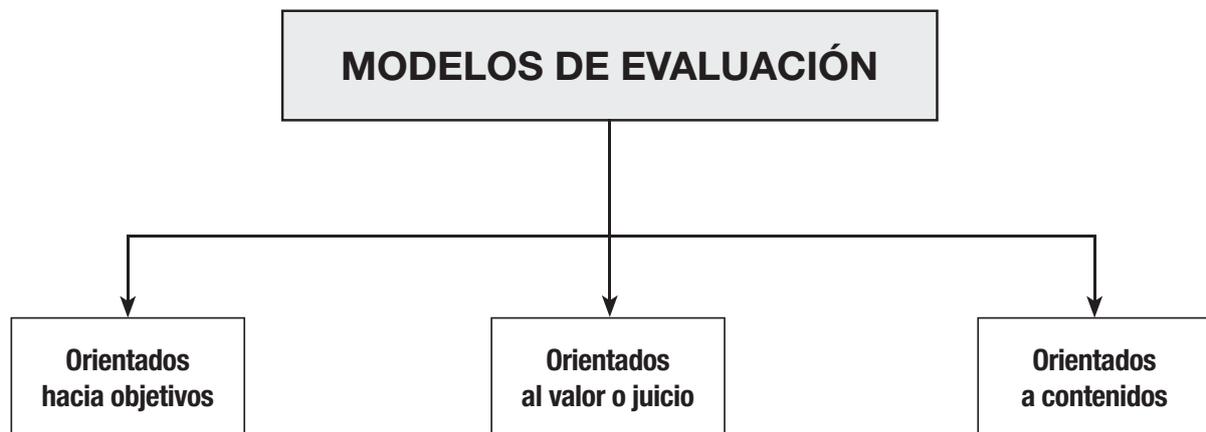
Con carácter general, un modelo de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa debe caracterizarse por las siguientes dimensiones:

- a. La **contextualización** del modelo de evaluación y la fundamentación, que debe centrarse en la delimitación del ámbito o área de aplicación, de manera que podamos identificar la situación problemática.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- b. El **análisis y diagnóstico**, que debe servir para saber qué medios y recursos disponemos, y las circunstancias socioeducativas o de cualquier otro tipo de los destinatarios a quienes va dirigido.
- c. La **programación** de los objetivos, actividades, métodos, medios, tiempos y lugares de actuación de proyectos de intervención socioeducativa es fundamental para garantizar su éxito.
- d. La **intervención** propiamente dicha en la situación o ámbito previsto.
- e. La **evaluación** del diseño, primero, la evaluación del proceso de funcionamiento del modelo propuesto, después, y al final del proyecto, la evaluación del éxito o fracaso en función de los resultados y de los objetivos alcanzados.

Los modelos o marcos de referencia de evaluación de proyectos de intervención socioeducativa son abundantes, por lo que trataremos de clasificar las aportaciones de diversos autores en la síntesis siguiente:



1. Modelos orientados hacia objetivos

Por lo general, estos modelos se caracterizan por que:

- Se centran en los propósitos y finalidades de la educación en la medida que se consiguen los objetivos y su grado de consecución.
- Pretenden comprobar si los objetivos de los proyectos educativos logran las metas definidas en su elaboración.
- La definición de los objetivos y las metas es el principal elemento de estos modelos.
- Estos modelos son conocidos como “clásicos”.

2. Modelos orientados hacia contenidos

Las características de estos modelos son:

- Se centran en los propósitos y finalidades de la educación en la medida que se consiguen los contenidos propuestos.
- Las metas de contenidos son los fines a conseguir.

- Suelen estar ligados a enfoques “tecnológicos” del desarrollo curricular.
- Suelen estar relacionados con la escuela psicológica denominada “conductismo”.

3. Modelos orientados al juicio del mérito o valor

Las características de estos modelos son:

- Consideran fundamentalmente las necesidades del sujeto o destinatario.
- Es necesaria una formación adecuada con dominio de técnicas para el análisis de datos y la emisión del juicio.
- La función del evaluador es valorar el mérito y valor de un proyecto, es decir, la eficacia o no de este y su forma de llevarlo a cabo o no.
- Elementos del análisis sistémico:
 - Ámbito específico
 - Contexto
 - Entrada
 - Proceso
 - Producto

Entre los modelos orientados al juicio o valor destaca la autoevaluación como método principal. Entre sus limitaciones más destacadas cabe señalar que la posibilidad de aplicar una metodología adecuada para obtener información y emitir juicios no suele estar ajustada a los valores que se recogen en el proyecto. En los cuadros siguientes se ofrece una síntesis de los modelos y autores más relevantes a los que nos hemos referidos:

TYLER (1950)	PROVUS (1969)
<p>La evaluación como logro Grado en el que se consiguen los objetivos Proceso evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de metas u objetivos • Clasificación de las metas u objetivos • Definición de los objetivos en términos conceptuales • Búsqueda de situaciones en las que los objetivos se realizan • Desarrollo o selección de técnicas a medida. • Recogida de datos de la práctica • Comparación de los datos con los objetivos conductuales 	<p>El estadio del diseño o descripción de las intenciones del programa es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estadio de instalación • El estadio del proceso o medida de los logros del programa • El estadio del producto o de resultados • El estadio de comparación final del programa
	HAMOND (1971)

CRONBACH (1963)	STAKE (1967)
<p>Nos presenta la teoría evaluativa referida a la evaluación formativa y las distintas funciones que puede presentar la evaluación en el currículum.</p> <p>Considera que los datos que interesan a la evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudios de procesos • Valoración de las actitudes • Logro de los alumnos • Datos para el estudio de investigación <p>En la obra “Hacia la Reforma de Evaluación de Programas” destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estadios de maduración de Programas. • Los propósitos de la evaluación • Diseños de evaluación flexible. 	<p>Defensor de los métodos cualitativos para la evaluación de programas. Considera la evaluación como respondiente.</p> <p>La teoría de evaluación de Stake se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación como servicio • Evaluación como reflejo de valores • Evaluación respondiente <p>Sus principios de evaluación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad • Ubicuidad • Diversidad • Utilidad • Redundancia • Ambigüedad • Generalización

SCRIVEN (1975)	STUFFLEBEAM Y SKINFIELD (1987)
<p>Considera la evaluación como valoración formativa y sumativa, y la meta-evaluación.</p> <p>La lista de control de Scriven (Scriven, 1974; Kirkahart y Scriven, 1989) consiste en:</p> <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Clientes • Antecedentes y contexto • Recursos • Funciones • Distribución del sistema • Consumidor • Necesidades y valores • Normas • Procesos • Resultados • Generabilidad • Costes • Comparaciones • Significatividad • Recomendaciones • Informes <p>Meta-evaluación</p>	<p>Conciben la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas.</p> <p>El marco conceptual de la evaluación según estos autores son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del contexto • Evaluación de entrada • Evaluación de proceso • Evaluación de producto <p>Las decisiones que la evaluación nos proporcionan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decisiones de realización • Decisiones de reciclaje • Decisiones de planificación • Decisiones de estructura

STENHOUSE (1984)	GUBA Y LINCOLN (1989)
<p>Considera que la evaluación debe dirigirse al desarrollo del currículum y estar integrada en él. Por ello este modelo se define como evaluación para la mejora de la escuela.</p> <p>La práctica evaluativa consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto • Destacar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial • Interpretar representativamente los hechos • Subrayar el valor de los procesos y resultados • Utilizar la opinión de los protagonistas de la acción • Mantener una visión global del centro • Dar prioridad de la vertiente cualitativa de la evaluación • Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa <p>En este modelo la planificación y la negociación son estrategias claves.</p>	<p>Consideran la evaluación naturalista, en cuya concepción la negociación tiene un papel importante. El criterio fundamental de esta teoría es el consenso entre todos los participantes. Esta teoría está dentro de la concepción del paradigma constructivista.</p> <p>Proceso evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de las demandas, intereses, necesidades... • Conocimiento de las demandas, intereses... • Cuestiones no resueltas en la fase anterior • Conocimiento de los hallazgos del evaluador, discusión y negociación <p>Proceso de investigación evaluativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Contratación. 2. Organización 3. Identificación de las audiencias. 4. Desarrollo de construcciones articuladas dentro del grupo. 5. Ampliación de las construcciones a través de nuevas informaciones. 6. Identificación de las cuestiones resueltas. 7. Priorización de las cuestiones no resueltas. 8. Recogida de información. 9. Elaboración de una agenda de negociaciones. 10. Realización de las negociaciones. 11. Realización del informe. 12. Reinicio del informe. 13. Reinicio del ciclo.

1.5. Funciones de la evaluación de proyectos

Las funciones de la evaluación de proyectos son, según Ventosa (2001):

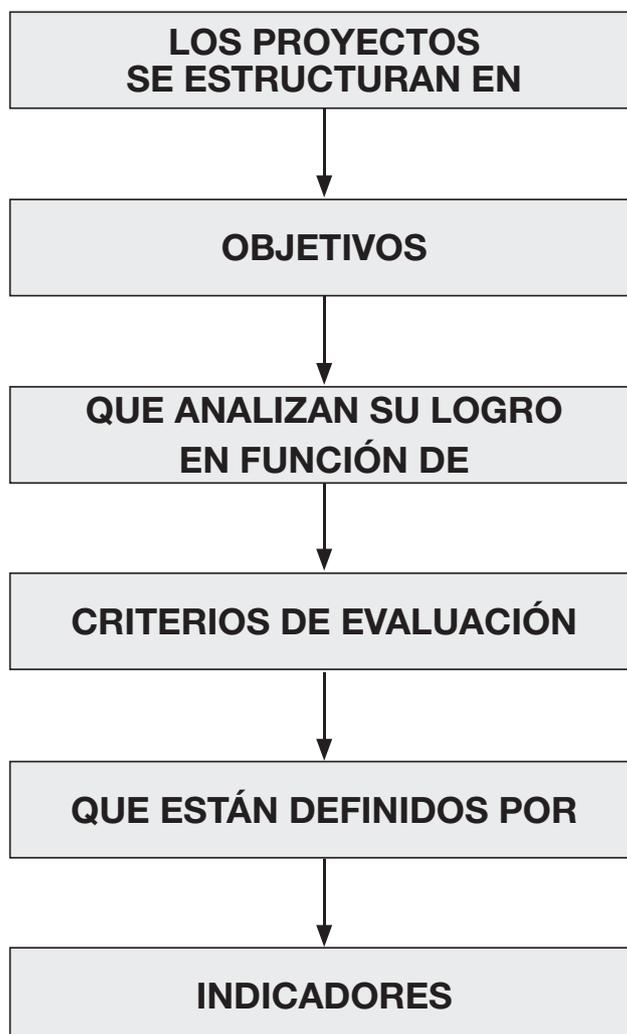
- *Función optimizadora*, mediante la cual se realiza una selección activa del proyecto a aplicar.
- *Función sistematizadora*, que ayuda a la comparación de un proyecto de intervención socioeducativa con otros proyectos y a su realización.
- *Función adaptativa o retroalimentadora*, que sirve para ver si el proyecto de intervención socioeducativa que estamos utilizando es útil. Esta función, según el autor, sirve para el automantenimiento y automejora del proyecto, ya que permite adaptarlo.
- *Función motivadora o de aprendizaje*, planteada como “formación-en-la-formación” en referencia a que la persona que implementa este proyecto también aprende. Las consecuencias de la acción mejoran la situación problemática de partida.
- *Función de maduración grupal*, que “ayuda a la cohesión del grupo”. En este caso debemos reflexionar y analizar el grupo a quien va dirigida la acción.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- *Función participativa*, en la medida en que en la elaboración, aplicación y evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa intervienen muchas personas internas y externas al proceso. Ello hace que una evaluación participativa sea enriquecedora desde las distintas perspectivas.

1.6. Identificación de los criterios e indicadores de la evaluación de proyectos

Para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, debemos establecer indicadores observables que definan cada uno de los criterios establecidos y nos guíen en ese proceso. La fijación, cantidad y variedad de los criterios a utilizar para evaluar un proyecto de intervención socioeducativa estarán en función de factores diversos, unos relacionados con la propia estructura del proyecto, otros relacionados con la institución que lo patrocina o promueve y otros relacionados con la actitud de los agentes evaluadores. Por lo tanto, ni puede ni debe pretenderse que exista uniformidad a la hora de evaluar proyectos de intervención socioeducativa, ya que son muchos los factores que intervienen en cada uno de ellos, y que van a condicionar el establecimiento y fijación de los criterios de evaluación, a no ser que desde la institución que lo promueve se den previamente fijados los criterios de evaluación.



Una vez fijados los criterios que se utilizarán para evaluar un programa o un proyecto de intervención socioeducativa, el siguiente paso es seleccionar los indicadores observables que permitirán realizar tal evaluación. Por la misma razón expuesta para los criterios, en la selección de los indicadores, tampoco es lógico esperar uniformidad, sino que será la naturaleza de cada uno de los proyectos a evaluar, junto a otros elementos de muy diverso tipo (administrativo, económico, político, ideológico, etc.), los que permitan fijar los criterios a utilizar y los indicadores que los definan.

Algunos de esos indicadores, en relación con los criterios anteriormente citados, podrían ser:

1. Criterio: Planificación del proyecto

Indicadores:

- Contenido
- Objetivos
- Finalidad
- Actividades
- Temporalización
- Evaluabilidad...

2. Criterio: Metodología del proyecto

Indicadores

- Adecuación a los objetivos de partida
- Evaluación inicial
- Detección de necesidades
- Marco de aplicación del proyecto
- Temporalización
- Funcionamiento
- Desarrollo del proyecto...

3. Criterio: Recursos utilizados en el proyecto

Indicadores:

- Cantidad de recursos
- Calidad
- Adecuación de los recursos a las necesidades
- Disponibilidad...

4. Criterio: Valoración final del proyecto

Indicadores:

- Grado de satisfacción general
- Logros conseguidos
- Valoración de los resultados obtenidos
- Continuidad del proyecto

Evaluación de la intervención socioeducativa

El Ud-Norad (1997) establece como criterios para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, los siguientes:

- **Viabilidad.** Se refiere a la medida en que los efectos positivos del proyecto continuarán después que la ayuda externa haya finalizado. La viabilidad estará en función de otros factores, tales como: políticas de apoyo, aspectos institucionales, aspectos socioculturales, factores tecnológicos, medioambientales, económico-financieros, etc.
- **Pertinencia.** Se refiere a la medida en que se justifica un proyecto en relación con las prioridades de desarrollo local y nacional.
- **Impacto.** Hace referencia a los cambios positivos y negativos del proyecto, previstos o no previstos, analizados en relación con sus beneficiarios.
- **Eficacia.** Se refiere a la medida en que los objetivos del proyecto han sido alcanzados.
- **Eficiencia.** Hace referencia a los resultados obtenidos en relación con el esfuerzo realizado.

A continuación, y a título de ejemplo, se presenta una tabla con algunos criterios e indicadores utilizados para evaluar proyectos educativos, en función de tres modelos previamente fijados para hacerlo, cada uno con sus características. Quedan sin definir los indicadores que se utilizarían para cada uno de los criterios de evaluación, que estarían en función del proyecto concreto a evaluar.

MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS			
MODELOS CARACTERÍSTICAS	EFICIENTISTA	HUMANÍSTICO	HOLÍSTICO
FINALIDAD	Control técnico	Transformación socio-contextual	Valoración integral
FUNDAMENTACIÓN	Tecnológica	Psicosociológica	Sistemática e integral
TIPO DE INVESTIGACIÓN	Experimental	Sociológica	Socio-empírica
ROL DEL EVALUADOR	Técnico externo	Promotor colaborativo	Apoyo técnico colaborativo
MODALIDAD DE EVALUACIÓN	Eficiencia	Idoneidad de procesos	Implicación global
INSTRUMENTOS	Objetivo-cuantitativos	Cuantitativos	Cuantitativos
TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN	Técnicas estadísticas	Técnicas estadísticas y participativas	Evidencia científico-interpretativa
EXPLOTACIÓN DE RESULTADOS	Por autoridades externas	Por los implicados	Por protagonistas y autoridades

Presentamos como ejemplo los indicadores generales y subindicadores que propuso la Comisión Europea, como marco global para la evaluación homogénea de los programas “Sócrates” y “Comenius”, llevados a cabo en distintos países europeos, entre ellos España:

INDICADORES PROPUESTOS POR LA COMISIÓN EUROPEA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS “SÓCRATES” Y “COMENIUS” (ACCIÓN 2)
<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 1. La acción ha llegado hasta los grupos-clave específicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 2. Eficacia de la cooperación transnacional como instrumento para alcanzar objetivos y para el mejor rendimiento de los tipos de intervención puramente nacionales.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 3. Las actividades realizadas se corresponden con las prioridades políticas nacionales en este campo.
<ul style="list-style-type: none"> • Indicador 4. Nivel de impacto de los proyectos de evaluación intercultural en las escuelas y sistemas educativos en general.

Los indicadores deben servir para constatar si se están produciendo o no avances para conseguir un criterio concreto de evaluación y, por lo tanto, constatar en qué medida se conseguirán los objetivos finales del proyecto, teniendo en cuenta que los indicadores no informan de por qué se está o no se está produciendo un avance, aunque proporcionan una base para la interpretación y la toma de decisiones.

La selección de los indicadores para la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa debe responder a criterios de calidad, tales como:

- Deben ser operativos
- Deben ser independientes unos de otros
- Deben permitir definir claramente un criterio de evaluación del proyecto
- Deben permitir fijar claramente un criterio de evaluación del proyecto
- Deben permitir delimitar claramente un criterio de evaluación del proyecto
- Pueden ser cuantitativos o cualitativos
- Deben ser empíricos y cuantificables, cuando sea posible
- Deben permitir medir claramente resultados
- Deben ser sensibles a los cambios

1.7. Algunas observaciones sobre la evaluación de proyectos

Es necesario tener en cuenta que cuando se va a realizar la evaluación de un proyecto, pueden surgir dificultades relacionadas con:

- La toma de posicionamiento, no reconociendo nuestras limitaciones.
- Subjetividad, ya que es frecuente tender a evaluar personas en vez de estructuras.
- Valoración sin *feed-back*, ya que la valoración debe permitir la intervención formativa de mejora durante su desarrollo.
- Imposibilidad de cuantificar determinados aspectos del proyecto.
- Personalización de la evaluación, en la medida en que se realice solamente por una persona sin la colaboración del resto de participantes en el proyecto.
- Utilización de técnicas e instrumentos inadecuados para evaluar.
- No devolver los datos a la comunidad de la que proceden.

Por ello, y para finalizar este capítulo, recogemos la selección de algunas de las afirmaciones que se encuentran en “Noventa y cinco tesis” que establece Cronbach (1980) en relación con la evaluación de proyectos, y que suscribimos.

(El número entre paréntesis al final de cada tesis es el que corresponde a la numeración establecida por el autor):

1. La evaluación es un proceso por el cual una sociedad aprende de sí misma. (1)
2. La evaluación de un proyecto particular es solamente un episodio en la continua evolución sobre el conocimiento de un área de problemas. (4)
3. El mejor y más completo de los trabajos sobre programas sociales es la comprensión y, seguidamente, su política, y también su contribución a una mejor calidad de vida. (5)
4. La observación de proyectos sociales requiere un análisis en profundidad tal que pueda hacerse una interpretación laica, sin ayuda de juicios que conduzcan a falsas interpretaciones. (6)
5. Los responsables administrativos de la evaluación se quejan de que los mensajes de estas no son útiles, mientras que, a su vez, los evaluadores se quejan de que sus mensajes no son atendidos. (9)
6. La influencia política del evaluador es inevitable. (10)
7. Una teoría de la evaluación es como mucho una teoría de la interacción política, es decir, una teoría de cómo se determinan las cosas. (11)
8. La esperanza de que una evaluación pueda ofrecer inequívocas respuestas convincentes suficientes para distinguir las controversias de un programa social es una falacia. (12)
9. Las conclusiones de un evaluador profesional no pueden sustituirse por procesos políticos. (13)
10. La noción del evaluador como un “superman” que puede realizar todas las tareas fácilmente y ser eficiente en todo, dentro de una gestión pública de carácter tecnológico, es una quimera. (21)
11. En un contexto de negociación, el evaluador adopta una actitud no directiva, es decir, no asesora en las decisiones sobre los resultados. (25)

12. Apenas puede decirse que se “elaboran” decisiones sobre proyectos, más al contrario, que las decisiones “emergen” en los proyectos. (28)
13. Los políticos generalmente formulan metas ambiguas, pero demandan a los gestores que expliciten dichas metas. (33)
14. “Evalúe este proyecto” es frecuentemente un encargo ambiguo, ya que los proyectos sociales no tienen unas fronteras claras. (35)
15. Después de planificar la obtención de datos, el evaluador puede externamente acceder a suficiente información sobre la existencia y percepciones del proyecto. (36)
16. Cuando el prototipo del proyecto es evaluado, podría observarse el amplio rango de realizaciones que probablemente ocurren en la práctica. (41)
17. La flexibilidad y diversidad son preferibles a la rigidez de muchos contratos de evaluación. (42)
18. La evaluación de un proyecto está muy relacionada con los posibles proyectos que podrían proponerse en el futuro. (51)
19. Un estudio de evaluación presenta una evidencia peligrosamente convincente cuando parece responder a una cuestión que, de hecho, no ha sido formulada. (57)
20. El evaluador sabio no debe declarar lealtad a ninguna de las metodologías sumativas (científico-cuantitativas) o descriptivas (cualitativo-naturalistas). (59)
21. Un control que fortalece un aspecto del proyecto probablemente debilita otro aspecto; por ejemplo, coste del proyecto y calidad de los datos. (61)
22. Una muestra estricta de los datos ofrece menos información que un estudio de casos de diferentes características representativas. (62)
23. Cada proyecto de evaluación analiza una pequeña parte de la realidad inmersa en un mar de incertidumbres. (65)
24. En un primer estudio estadístico, antes de ser distribuida la información, el análisis se llevaría a cabo mejor por equipos independientes. (66)
25. La importancia de la comparación de datos depende de la naturaleza de la comparación propuesta y de la etapa de madurez del proyecto. (70)
26. Las medidas institucionales para la evaluación dificultan o imposibilitan alcanzar un tipo de evaluación más útil. (72)
27. El incremento de los contratos de evaluación es considerable, pero las limitaciones impuestas no siempre son el mejor camino para obtener una información útil. (76)
28. Una macro-evaluación no tiene por qué ser mejor que una micro-evaluación. (77)
29. La mayoría de las evaluaciones tienen varios patrocinadores, la mayoría de ellos con sus particulares perspectivas. (78)
30. La descentralización administrativa de la evaluación podría facilitar su buen desarrollo. (79)
31. Una comunidad puede beneficiarse de una evaluación solo cuando esta se ha realizado

por profesionales conscientes del papel (rol) social de la evaluación y de la naturaleza de su trabajo. (80)

32. Las revisiones (*reviews*) de una evaluación favorecen su avance, así como las revisiones desde diversas perspectivas. (88)

33. Respecto a la formación del evaluador, parece ser que el doctorado en alguna ciencia social es preferible a cursos restringidos a métodos y técnicas de evaluación. (89)

34. La formación en evaluación es frecuentemente un apéndice de un departamento encargado de la formación de académicos o de proveedores sociales. (90)

35. El evaluador es un educador; su trabajo es juzgado por otros. (93)

V. Resumen

Las evaluaciones en el campo social han de tener en cuenta los destinatarios de la acción social, así como los agentes y ámbitos de intervención. Para evaluar los proyectos de intervención socioeducativa, deberán tenerse en cuenta la eficacia de estos en función de las necesidades, considerando su contexto de aplicación y sus necesidades de partida.

La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa se relaciona con los conceptos de planificación y de intervención que, junto a la evaluación, son fases en el proceso de intervención, y a su vez, fases en la elaboración del proyecto.

Las fases de la elaboración de proyectos de intervención socioeducativa son las siguientes:

- Identificación de las necesidades
- Planificación de tareas, recursos
- Aplicación o intervención
- Evaluación

La evaluación de proyectos de intervención socioeducativa es un proceso orientado hacia la mejora en la intervención social y debe partir de unos objetivos realistas.

Un modelo de evaluación de proyectos de intervención socioeducativa se caracteriza por las siguientes dimensiones:

- Contextualización
- Análisis y diagnóstico
- Programación
- Intervención
- Evaluación

Considerando que en el campo de la Educación Social, los destinatarios de los proyectos son los propios actores sociales como beneficiarios de la acción social, debemos eva-

luar teniendo en cuenta sus necesidades. Esta evaluación mejorará el desarrollo del propio proyecto, considerando las demandas y expectativas que surgen a lo largo de este.

Un proyecto de intervención socioeducativa tiene que convertirse en un instrumento para la mejora, partiendo de las necesidades de las personas al que va dirigido, concretado en la práctica real de un ámbito de intervención en situación de desventaja y con la finalidad de solventar las dificultades y necesidades detectadas.

En el seno del proyecto, la evaluación tiene que ser un proceso permanente y continuo que innove y se incardine a su vez en un proceso de investigación y valoración sistemática.

El *Standard for Evaluations of Educational programs, project and materials*, cita cuatro áreas de evaluación:

- Utilidad
- Factibilidad
- Adecuación
- Seguridad

Para la práctica adecuada de la evaluación de proyectos es necesario tener en cuenta una serie de normas que nos guíen y nos ayuden a comprobar nuestro trabajo:

- Normas de utilidad
- Normas de viabilidad
- Normas de corrección
- Normas de exactitud

Las funciones de la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa son:

- Función optimizadora
- Función sistematizadora
- Función adaptativa o retroalimentadora
- Función motivadora o de aprendizaje
- Función de maduración grupal
- Función participativa

La evaluación se puede llevar a cabo sobre el proyecto de intervención socioeducativa general, pero también podemos concretar la evaluación sobre aspectos individuales del proyecto, como pueden ser:

- Elaboración del proyecto
- Fundamentación teórica
- Contextualización del proyecto
- Perfil del usuario
- Calidad del proyecto

Además, hay que evaluar la actuación de los agentes de intervención socioeducativa y los ámbitos de intervención.

VI. Actividades

1. Recordar el concepto de evaluación de proyectos de intervención socioeducativa.
2. En la fase de desarrollo de proyectos de intervención socioeducativa, señalar la característica que se considera más necesaria:
 - Necesidades y demanda de la audiencia
 - Conocer la temporalización del diseño
 - Utilidad del proyecto
3. Ordenar de modo ascendente las fases de elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa:
 - Metodología utilizada
 - Planificación de las necesidades
 - Logros y resultados
 - Desarrollo del proyecto
 - Análisis de las necesidades
 - Fundamentación teórica

VII. Autoevaluación

- ¿Con qué conceptos se relaciona la evaluación de proyectos en Educación Social?
- ¿Qué fases podemos establecer en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa?
- ¿Qué cuestiones podemos plantearnos en el proceso de la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa?

Soluciones:

- La evaluación de proyectos en Educación Social se relaciona con los conceptos de intervención y planificación, formando parte de un contexto conceptual interrelacionado.
- Las fases que podemos establecer en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa son las siguientes:
 - Identificación de necesidades
 - Planificación de tareas, recursos y plazos
 - Aplicación del proyecto
 - Evaluación
- En el proceso de la evaluación de proyectos de intervención socioeducativa, podemos plantearnos las siguientes cuestiones:

Qué se evalúa	Objetivos
Dónde se evalúa	Contexto Ámbito
Por quién se evalúa	Agentes
Por qué se evalúa	Logros/Resultados
Cómo se evalúa	Modalidad
Con qué se evalúa	Técnicas e Instrumentos
Cuándo	Temporalización

Procedimientos, técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** Procedimientos, técnicas e instrumentos. Delimitación semántica y operativa
 - 1.1** Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación
 - 1.2** Criterios de selección de las técnicas e instrumentos de evaluación
 - 2** Algunas técnicas e instrumentos de evaluación
 - 2.1** La observación
 - 2.1.1** Clasificación de los métodos observacionales
 - 2.2** La interrogación
 - 2.2.1** La encuesta
 - Fases en el diseño de la encuesta
 - El cuestionario
 - 2.2.2** La entrevista
 - Tipos de entrevistas
 - 2.2.3** Los test
 - Rasgos definitorios de los test
 - Clasificación de los test
 - Proceso de elaboración de un test
 - Diferencias entre test y prueba objetiva
 - 3** Otras técnicas de evaluación
 - 4** Algunos criterios de selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa
 - 4.1** Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de agentes
 - 4.2** Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de ámbitos
 - 4.3** Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de proyectos
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

Una intervención socioeducativa no tiene sentido si no nos preguntamos y respondemos a la pregunta: qué queremos conseguir. La organización de la intervención exige una programación y una posterior evaluación de cómo se ha desarrollado el proceso y cómo se han alcanzado los objetivos establecidos.

La evaluación es el proceso mediante el cual se constata en qué medida se han alcanzado dichos objetivos y confrontado las metas fijadas con las realmente alcanzadas. Pero para ello necesitaremos obtener datos.

Son muchos los instrumentos que podemos utilizar para obtener datos para la evaluación, y por ello es necesario tener un conocimiento del amplio abanico de posibilidades. Un buen profesional será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por las técnicas e instrumentos que mejor se adapten a la situación. La observación, las entrevistas, los test, las encuestas, etc., deben ser empleados en la medida que facilitan al profesional un conocimiento continuo y adecuado del desarrollo de su actividad, y le permiten valorar en cada momento la calidad y el grado de consecución o de satisfacción ante los logros del proyecto.

Por ello, es necesario profundizar en el conocimiento y en el dominio de las distintas herramientas que tenemos a nuestra disposición. En este capítulo iremos analizando las principales técnicas e instrumentos de evaluación que pueden ser aplicadas para la evaluación de la intervención socioeducativa, indicando sus características fundamentales, las ventajas e inconvenientes que presentan y las circunstancias o momentos más adecuados para ponerlas en práctica.

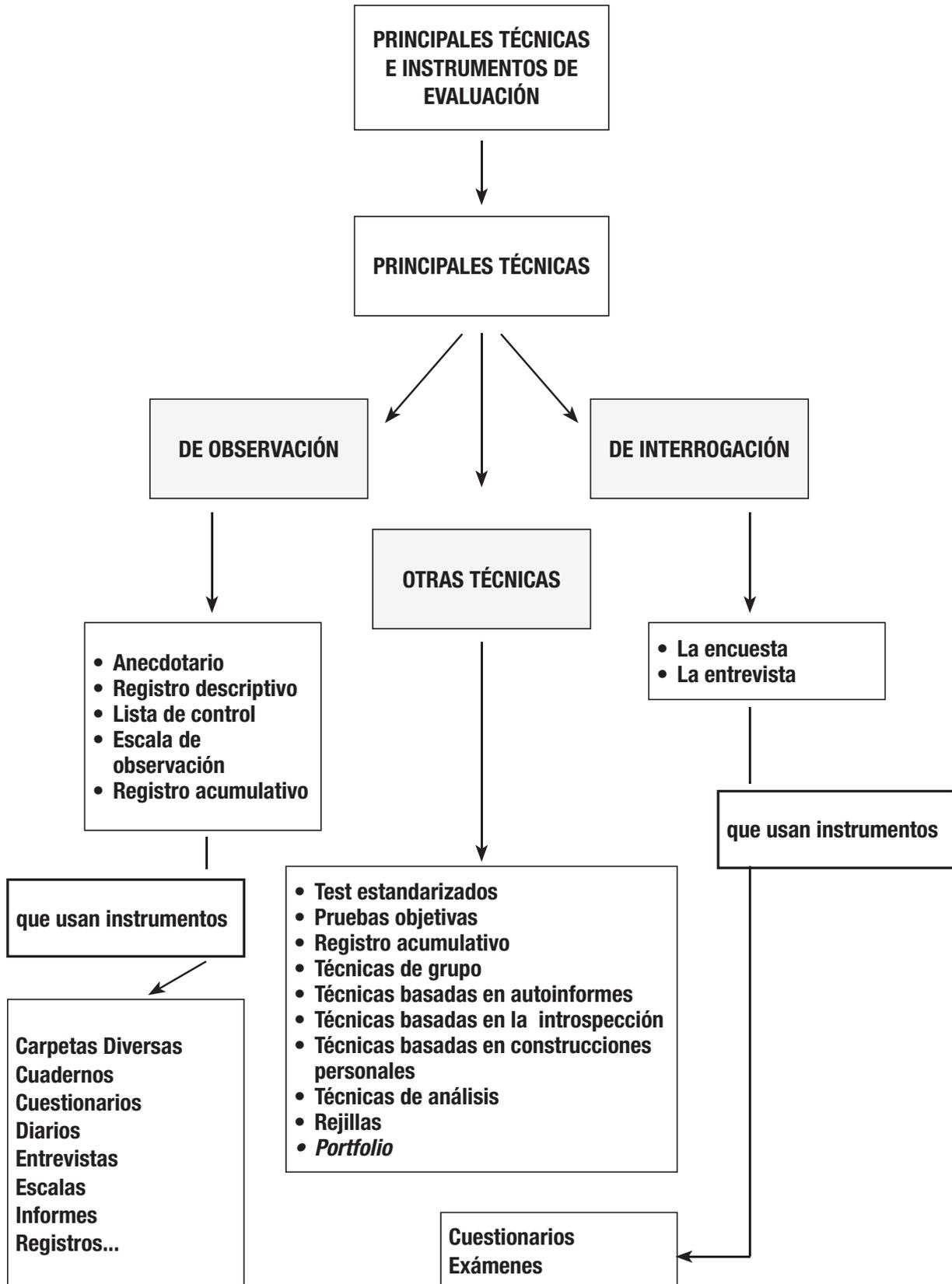
Proponemos, como complemento necesario a este manual en general, y a este capítulo en particular, la obra: Castillo, S., Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2011): *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social*. Madrid, Pearson.

II. Competencias

Con el trabajo y estudio de este capítulo el estudiante podrá adquirir las siguientes competencias como resultado de su aprendizaje.

1. Diseñar e implementar procesos de evaluación de proyectos, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa, utilizando las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento.
2. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas.
3. Aplicar estrategias de supervisión en la gestión de centros, planes, programas, proyectos y actividades en contextos socioeducativos.
4. Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Delimitación semántica y operativa

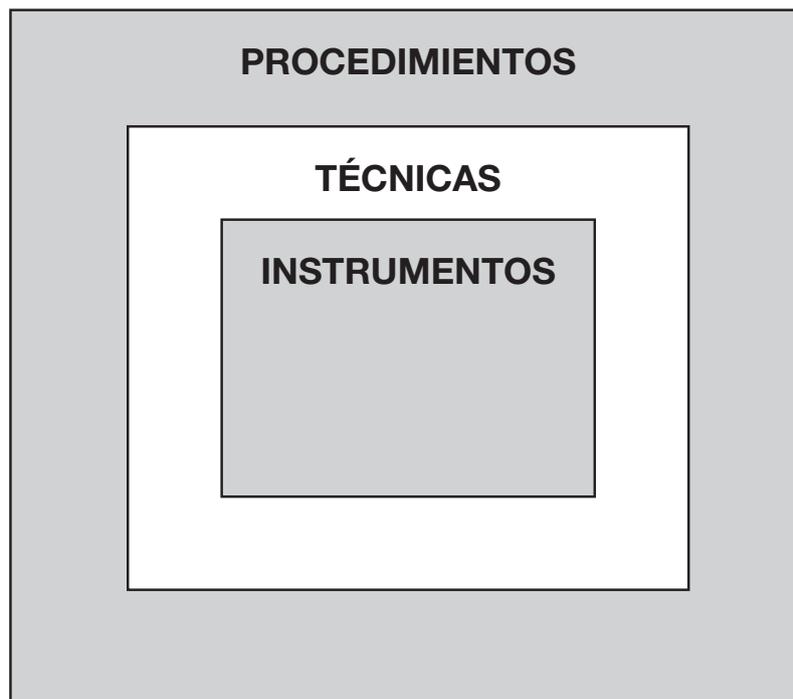
Es relativamente frecuente que, tanto en escritos como en expresiones verbales, nos referamos a los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación como si estuviésemos hablando de un mismo concepto o de una misma realidad. Es indudable que nos referimos a tres conceptos que operativamente están estrechamente relacionados dentro de un proceso de evaluación. No obstante, es necesario delimitar con más precisión el sentido y función de cada uno de ellos cuando se trata de operativizar o materializar la práctica de la evaluación de la intervención socioeducativa.

■ **Procedimientos.** Los pasos a seguir y las formas de proceder para buscar la información requerida a la hora de realizar la evaluación las denominamos genéricamente como procedimientos. En el concepto de procedimientos van implícitos aquellos acuerdos, criterios, estrategias, decisiones, recursos y previsiones de diverso tipo, etc., que hemos acordado previamente y que se operativizan en un conjunto de acciones organizadas para la búsqueda de información y recogida de datos. Los procedimientos de evaluación nos indican cómo, de qué manera, en qué momento o a través de qué dispositivo o protocolo (con qué técnica y con qué instrumento) se obtendrá la información. Supone en cierto modo, la filosofía programática que determina el modo de proceder y fija las técnicas e instrumentos que se deben utilizar en la acción evaluadora.

■ **Técnicas.** El concepto de técnica encierra en sí misma la habilidad, el arte, la pericia, etc. con la que somos capaces de proceder o actuar en una intervención determinada, sirviéndonos para ello de uno o de varios instrumentos según lo requiera cada situación. Operativamente las técnicas se adecuan a la especificidad de los procedimientos acordados y utilizan los instrumentos más idóneos en cada caso, con la finalidad de recabar la información deseada para poder evaluar la intervención socioeducativa. Las técnicas sirven para evaluar diferentes aspectos:

- El proceso y resultados de un programa de intervención socioeducativa
- El grado de satisfacción de los sujetos beneficiarios
- Las capacidades y competencias individuales
- La actuación del agente educador
- La calidad de los materiales y recursos didácticos o de cualquiera otra índole
- El contexto y el ámbito en el que se desarrolla la intervención socioeducativa

- **Instrumentos.** Un instrumento es una herramienta específica del que se sirve una técnica para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es el recurso imprescindible con el que podemos realizar de forma más operativa la práctica de la acción evaluadora. Es el recurso-utensilio más preciso y adecuado posible, estandarizado o no, para obtener la información necesaria sobre un aspecto muy determinado. La encuesta, por ejemplo, es una técnica que busca la recogida de información mediante la formulación de cuestiones sobre numerosos aspectos (preferencias, hábitos, creencias...). La técnica de la encuesta puede utilizar distintos instrumentos, como es el caso de la entrevista o el cuestionario. Estas son dos herramientas o instrumentos diferentes para llevar a cabo una recogida de información. La entrevista recaba información de un sujeto entrevistado mediante preguntas directas. El cuestionario, sin embargo, posee una estructura previamente cerrada y las posibles respuestas son diferidas en el tiempo; es decir, no son directas e inmediatas. Los instrumentos deben poseer la suficiente validez, fiabilidad y practicidad para que puedan proporcionar una información evaluativa de calidad. Pero la calidad de los instrumentos no solo está en ellos mismos, sino que también depende de la habilidad y actitud del evaluador, del grado de pertinencia al objeto u aspecto evaluado, de los sujetos involucrados y de la situación en la que se desarrolle.



La evaluación de la intervención socioeducativa se lleva a cabo a través de muchas y diversas técnicas e instrumentos, de las que presentamos las siguientes:

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUATIVO		
OBSERVACIÓN	Fichas anecdóticas	Observación directa
	Listas de control	
	Escalas de estimación	
	Análisis de trabajos	Observación indirecta
	Escalas de producción	
INTERROGACIÓN	Entrevista	Estructurada
		No estructurada
	Encuesta	Cuestionario
	Examen	Oral
Escrito		
SOCIOMETRÍA	Utilización de sociogramas	
DE APTITUDES (TIPIFICADOS EXTERNOS)	Inteligencia general	Verbal
		No verbal
		Mixta
Aptitudes diferenciales		
DE PERSONALIDAD, INTERESES, ACTITUDES Y ADAPTACIÓN (TIPIFICADOS EXTERNOS)	Cuestionarios e inventarios de personalidad	
	Escalas de actitudes	
	Test proyectivos y clínicos de personalidad	
	Escalas de aptitudes	
	Pruebas de adaptación: escolar, personal, familiar y social	
	Intereses cognitivos y otras variables	
DE RENDIMIENTO Y PEDAGÓGICOS	Externos (tipificados)	Baterías de pruebas pedagógicas
		Pruebas de lectura, escritura...
		Técnicas y hábitos de estudio
	Internos (construidos por el profesor o educador)	De referencia normativa
		De referencia criterial

1.1. Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación

La puesta en práctica de la evaluación exige que el educador ponga en juego su creatividad y capacidad para realizar la selección de las técnicas e instrumentos adecuados. Existen multitud de opciones, y lo importante es saber seleccionar en cada circunstancia las que mejor se ajusten a las peculiaridades del proceso evaluativo.

TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	1. Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Directa • Indirecta
	2. Interrogación	Entrevista: <ul style="list-style-type: none"> • Estructurada • Abierta
		Encuesta: <ul style="list-style-type: none"> • A los sujetos beneficiarios • A los agentes y familias
3. Sociometría	Ofrece información acerca de la estructura interna del grupo	
TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	1. Análisis de contenido	
	2. Test estandarizados análisis de datos	
	3. Técnicas de grupo	

Aunque existe variabilidad a la hora de clasificar las técnicas e instrumentos de evaluación, presentamos una clasificación en función de su finalidad. Y a continuación una serie de instrumentos por orden alfabético:

Instrumentos de evaluación:

- Actividades coevaluadoras
- Análisis de los trabajos y actividades de los alumnos
- Autoevaluación
- Carpeta de trabajo individual diario
- Carpeta de actividades escolares
- Carpeta de actividades extraescolares
- Conversaciones con los alumnos
- Cuaderno-registro de datos de observación
- Cuaderno del alumno donde se reflejan las valoraciones de cada actividad

- Cuestionarios
- Debates programados en los que se presta mayor atención a la observación
- Diario del profesor
- Documentos de registro de datos
- Entrevistas personales
- Escalas de valoración
- Escalas de autoevaluación
- Escenificaciones
- Fichas de seguimiento
- Informes de observación
- Juegos
- Listas de control
- Observación de expresión de sentimientos, emociones y actitudes de los alumnos
- Simulaciones
- Situaciones donde los alumnos se manifiestan con espontaneidad
- Técnicas audiovisuales que ayuden a mantener las observaciones

1.2. Criterios de selección de las técnicas e instrumentos de evaluación

Existen técnicas y procedimientos de evaluación muy diferentes, por lo que es necesario tener un conocimiento suficiente de estos, para elegir el que mejor se ajuste en cada ocasión. Un buen profesional, a la hora de evaluar, sabe usar la estrategia procedimental más adecuada en cada caso y, además, procura basar sus valoraciones en el uso combinado de varias técnicas. No hay técnicas que sean en sí mismas buenas o malas, sino si están bien o mal empleadas en cada proceso evaluativo concreto. Todas tienen sus ventajas e inconvenientes, sus limitaciones y sus virtualidades, por eso es preciso conocerlas para elegir cada vez la que mejor se adecue a la situación.

Como ya hemos citado, existen unos criterios básicos que se deben cumplir a la hora de seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación:

- **Variedad de instrumentos.** Emplear más de una herramienta adecuada nos permite obtener datos distintos sobre un mismo aspecto, dándonos así la oportunidad de contrastar la información obtenida.
- **Precisión.** Es necesario acotar aquello que deseamos evaluar y emplear el instrumento que mejor se adecue a su valoración. Así obtendremos datos fiables y precisos, sin introducir variables que pueden distorsionar la evaluación.
- **Variedad en los códigos.** Es necesario emplear códigos variados (orales, escritos, gráficos...), para adecuarnos a las distintas necesidades y aptitudes. Así garantizamos la no discriminación de los sujetos en función de sus capacidades, habilidades o destrezas.

2. Algunas técnicas e instrumentos de evaluación

Teniendo en cuenta, por un lado, la gran variedad de técnicas e instrumentos existentes y, por otro, el limitado número de páginas de este manual, nos vemos obligados a presentar con brevedad aquellas técnicas más habituales en el campo de la intervención socioeducativa.

2.1. La observación

La observación permite el estudio del comportamiento espontáneo de los sujetos mientras se desenvuelven en sus contextos naturales y ámbitos: hogar, barrio, grupo de amigos, escuela, centro de acogida, etc. Se basa en la percepción y el análisis de la realidad y de los comportamientos que manifiestan los sujetos sometidos a estudio. Los datos e información sobre estos comportamientos o conductas serán recogidas mediante instrumentos de observación, generalmente elaborados ad hoc para la ocasión o circunstancia. Posteriormente, los datos son analizados para tener garantía de su validez y fiabilidad y, por último, se realizan los análisis evaluativos necesarios para determinar las conclusiones o resultados a las que se haya podido llegar.

Los procedimientos observacionales nos ayudan a analizar situaciones reales y cotidianas de las que extraemos información acerca de las conductas que nos interesan. El observador mediante su percepción visual y auditiva registra la aparición de una serie de comportamientos que serán objeto de análisis.

■ Ventajas de la observación

Las principales ventajas que presenta esta técnica son:

- Su aplicabilidad es muy amplia en la evaluación de agentes y ámbitos de intervención socioeducativa, en Ciencias Sociales y en Ciencias del Comportamiento.
- La objetividad en el registro está garantizada si se siguen una serie de requisitos de sistematicidad o de otra manera, si se graban las sesiones u ocasiones observadas.
- Permite obtener información directa de la conducta de los sujetos sin que exista ningún tipo de orden o preaviso, proporcionando datos sobre su comportamiento libre y espontáneo.
- Proporciona información sobre el entorno en el que se producen las conductas. En ocasiones, el análisis del contexto: hechos que acontecen, personas con las que interactúa, etc. es crucial para comprender las manifestaciones del individuo.

■ Inconvenientes a tener en cuenta en la observación

- Esta técnica está limitada al estudio de conductas que sean perceptibles mediante el sentido de la vista o del oído (comportamientos, gestos, movimientos, gritos...), por lo que no será adecuada a la hora de evaluar procesos cognitivos.

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Es apropiada para aplicarla a un solo sujeto o a un grupo reducido, pues requiere la dedicación y atención continuada y minuciosa del observador.
- Se precisa de tiempo para obtener varios registros observacionales, y es necesaria una continuidad temporal hasta conseguir datos suficientes y poder realizar el análisis necesario.
- La presencia del observador puede generar un efecto de reactividad, y el sujeto, al saberse observado, puede no comportarse de manera natural o espontánea.

■ Grado de participación del observador

Cuando se realiza el registro, se establece una relación entre el observador y el observado, pudiendo existir entre ellos una distancia mayor o menor. Hablamos de observación no participante cuando entre ambos agentes hay una máxima distancia, la accesibilidad al sujeto observado es difícil y no se establece ningún tipo de interacción entre ellos. Generalmente existe incluso una distancia física, ya que ambos se encuentran separados por un espejo-cristal o es una cámara la que registra la manifestación de un comportamiento. Esta modalidad de observación (no participante) ofrece el mayor grado de objetividad en el registro de las conductas.

En la observación participante el sujeto observador puede dirigirse directamente a la persona observada, comparten el mismo espacio físico aunque no participen en las mismas actividades. Es fácil que en este caso el sujeto se sienta observado y su conducta se vea modificada, por lo que la objetividad será menor.

La participación-observación se caracteriza por que el sujeto observador intenta integrarse en el entorno natural de sujeto observado, participando con él en las mismas actividades. De este modo el sujeto no se siente tan analizado, pero se corre el riesgo de que el observador se contamine y llegue a interpretar la conducta de modo subjetivo, al no poder mantenerse al margen.

En el otro extremo del continuo se sitúa la auto-observación, donde el sujeto a observar analiza sus propias vivencias. Aunque la auto-observación es muy útil y conveniente para la revisión y mejora de la actuación del observador, no se la considera muy válida desde el plano científico, pues uno de los requisitos a cumplir es que las conductas registradas sean perceptibles externamente.

■ Niveles de respuesta y unidades de conducta

En la observación sistemática, para lograr la mayor objetividad posible, es necesario hacer una ordenación de la gran variedad de conductas que pueden ser observadas, siguiendo el criterio de nivel de respuesta del sujeto:

- Conducta verbal o lingüística*. Centrada en el análisis del contenido de los mensajes verbales: léxico, sintaxis....

- *Conducta vocal o extralingüística.* Todo lo relacionado con el modo en que se emiten los mensajes verbales: tono, volumen, entonación....
- *Conducta no verbal.* Engloba el amplio abanico de la expresión corporal: movimientos de brazos y piernas, expresión facial, tics, conducta gestual, postura del sujeto...
- *Conducta de ubicación.* Dirigida a la observación de la ubicación que toma el sujeto dentro de un espacio (se posiciona en el centro del recinto, a los márgenes...) y de sus trayectorias y desplazamientos.

Una vez clasificadas las posibles conductas, es necesario delimitar cuales de ellas vamos a observar con mucha precisión y, en consecuencia, elaborar un instrumento de registro adecuado, ya que cada posible conducta que pueda aparecer, y sea de nuestro interés, deberá estar presente en el instrumento. Se denomina unidad de conducta a la cantidad menor información que podemos aislar; por ejemplo, levantar la mano en clase o en un debate. Serán las unidades de análisis o ítems que aparecerán en el instrumento de registro. Esta unidad, que establecemos arbitrariamente, permite cuantificar el número de veces que se produce una conducta en un tiempo fijado.

El tamaño de la unidad de conducta dependerá del objeto de estudio, y puede abarcar desde las conductas más simples (aquellas que constan de un solo movimiento, gesto, palabra, etc.), a las más complejas (que constan de una sucesión de actos, palabras, etc.). Cuanto más molecularizadas o específicas sean las unidades de conducta, mayor será la objetividad del instrumento de registro, aunque también quedará más desvertebrado. Cuanto más molarizadas o globales, habrá más posibilidades de subjetividad del observador a la hora de registrar las conductas, y será mayor el peso interpretativo. Sin embargo posibilitará una mejor estructuración del registro.

■ Procedimiento de la metodología observacional

La metodología observacional es un procedimiento que combina la flexibilidad y adaptabilidad a cada situación con el rigor científico, y se compone de una serie de fases ordenadas que siguen una lógica en su desarrollo:

- a. Delimitar el problema.** Una vez que se acote el objeto de estudio será necesario realizar una sesión de observación exploratoria para delimitar qué nos interesa registrar. Se trata de un primer acercamiento a la situación de análisis, en el que se fija el marco teórico de referencia para la posterior interpretación de los datos.
- b. Recogida de datos y optimización del instrumento de registro.** Durante el transcurso de las sesiones de recogida de datos surgirán hechos que provocarán el ajuste de nuestro instrumento. Una vez elaborado, deberemos someterlo a prueba y comprobar que se adapta perfectamente a nuestras necesidades. Además, en esta fase habrá que tomar decisiones acerca de numerosos aspectos relevantes para la investigación:

- Periodo de observación.* Durante cuánto tiempo se van a realizar los registros de observación (una semana, un mes, un curso académico).
- Periodicidad de las sesiones.* Qué espaciamiento tienen entre sí las sesiones.
- Duración de cada sesión.* Es aconsejable que las sesiones de observación sean breves (no más de cinco minutos), debido a la atención continua y plena dedicación que se precisa mantener durante el tiempo de registro.
- Número de sesiones necesarias.* Teniendo en cuenta que algunas serán rechazadas por no cumplir los requisitos, será preciso tener el número suficiente de registros para garantizar la objetividad y veracidad de los datos.
- Requisitos básicos que deben cumplir.* Todas las sesiones se ajustarán a unas exigencias de homogeneidad con el fin de que los registros puedan agregarse entre sí y analizarse conjuntamente. Las sesiones que no cumplan estas exigencias serán desechadas con el fin de no distorsionar los análisis posteriores.

c. Análisis de datos. Una vez obtenido el suficiente número de sesiones válidas, procederemos al análisis de los datos. Se trata en transformar correctamente la información cualitativa que hemos recogido durante las sesiones de observación, en datos cuantitativos. Nuestra finalidad será obtener unos parámetros que nos ayuden a comprender mejor las conductas observadas.

Existen tres parámetros básicos que se relacionan entre sí: frecuencia, orden y duración. Por frecuencia entendemos el número de veces que acontece una conducta en una unidad de tiempo determinada. El orden ofrece información sobre la secuencia de conductas que se produce a lo largo de una sesión. Por último, la duración nos dice la cantidad de tiempo que abarca cada secuencia de conductas.

d. Interpretación de los resultados. Se trata de poner en relación los resultados obtenidos con el problema inicial, de forma que alcancemos un mayor conocimiento de este. El ideal sería lograr conocer las circunstancias que provocan las conductas para así poder anticiparnos a ellas e incluso evitar su aparición.

2.1.1. Clasificación de los métodos observacionales

Debido a que existen diferentes modos de llevar a la práctica la observación, vamos a presentar una clasificación siguiendo el criterio de la sistematicidad o no de las sesiones. La sistematicidad se refiere a aquello que precisa una definición específica y cuidadosa. Lo sistemático es algo intencionado, que requiere una preparación previa, se dirige a un fin concreto y tiene unos objetivos prefijados.

CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS OBSERVACIONALES		
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	• Sistema de categorías	
	• Listas de control	
	• Escalas de estimación	
OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA	In situ	• Notas de campo
		• Registro anecdótico
		• Registro de muestras
	A posteriori	• Diario

a. Observación sistemática

Comenzando por los métodos sistemáticos, diremos que los sistemas de categorías recogen el conjunto de sistemas categoriales que van a ser objeto de observación, siendo los procedimientos de medición más exactos. La observación está basada en una fundamentación teórica sólida y se intenta garantizar la fiabilidad y validez. En ellos se establecen intervalos de tiempo para obtener muestras representativas de la conducta y lograr así una estimación precisa de su frecuencia y duración.

- Las listas de control son procedimientos más simples y se centran en registrar la aparición o no de una conducta durante el periodo que dura la observación, pero sin delimitar su frecuencia o duración. Es un procedimiento menos riguroso, pero es útil si queremos observar conductas poco frecuentes o muy diversificadas. Solo ofrece la posibilidad de ítems dicotómicos (sí o no; aparece o no aparece). Su formato es muy simple: una tabla donde se recogen las conductas a observar y dos posibles opciones (se produce o no).
- Las escalas de estimación pretenden graduar la fuerza con la que aparece una conducta. Son útiles para comportamientos que se producen con frecuencia, en los que nos interesa cuantificar su grado o intensidad. Un ejemplo concreto de ítem formulado en el formato de escala de estimación sería: “Atiende las indicaciones de su educador”. Estas escalas pueden presentarse en forma numérica (1, 2, 3, 4) o verbal (nunca, ocasionalmente, frecuentemente, siempre).

b. Observación no sistemática

La observación no sistemática, en cambio, recoge procedimientos donde no existe tanto control y concreción sobre los aspectos a observar. Son medios en los que se parte de ideas muy generales sobre lo que se quiere profundizar, sin definir conductas o categorías pre-

viamente. Resultan útiles cuando se desea una primera impresión de la conducta del sujeto como acercamiento a la situación. También son adecuados cuando se desea comprender una realidad, más que analizar los elementos que intervienen en ella o cuantificarla.

Podemos clasificar los métodos no sistematizados en dos grupos. Por un lado, aquellos en los que los acontecimientos y conductas se registran en vivo durante la observación, y por otro, aquellos en los que el registro se produce una vez finalizada la sesión de observación.

- *Las notas de campo* consisten en apuntes o anotaciones breves que se toman durante la observación para facilitar el recuerdo posterior. Son mensajes breves y concisos que hacen referencia a hechos significativos, recogen ideas, palabras, expresiones clave, dibujos, esquemas, etc. Después estos apuntes permiten un desarrollo más detallado de los acontecimientos.
- *Los registros anecdóticos* son registros de acontecimientos casuales o descripciones cortas de una conducta o suceso. Estos apuntes suelen hacer referencia a hechos poco usuales aunque significativos para la persona que realiza la observación.
- *Los registros de muestras* son procedimientos más detallados que los anteriores que describen eventos de modo intensivo. Se basan en el registro de una conducta durante un periodo de tiempo determinado y se recoge con tanto detalle como sea posible.
- *El diario* se realiza una vez acontecidos los hechos. Se trata de registros retrospectivos y longitudinales de eventos y sujetos que contienen repetidas observaciones sobre un individuo o grupo. Las observaciones son subjetivas, dependen del recuerdo del observador e incluyen su opiniones, interpretaciones, etc. Resultan útiles cuando se pretende analizar la evolución de los acontecimientos y para observar procesos que se extienden en el tiempo.

En relación con la precisión en la observación es necesario señalar:

- El registro** está sometido a diferentes amenazas que pueden hacer incluso que los datos recogidos se invaliden. El rigor y la búsqueda de precisión serán dos premisas básicas durante la recogida de datos, y para alcanzarlos hay que eliminar o neutralizar al máximo los sesgos que amenazan la observación.
- El sesgo** se entiende como una distorsión que conlleva pérdida de objetividad en la recogida de datos y proporciona una visión parcial de la realidad que está siendo observada. Los sesgos pueden afectar a todos los agentes, el observador está amenazado por el sesgo de expectativa. Sus registros pueden estar condicionados por las ideas previas sobre el sujeto observado y distorsionar la interpretación de sus actos. Suele producir una interpretación de las conductas percibidas y una pérdida de veracidad en los datos recogidos. Por otra parte, el sujeto objeto de observación, también puede ver modificada su conducta al sentirse examinado, proporcionando así información que no refleja su modo natural de actuar.

EJEMPLO DE LISTA DE CONTROL

JÓVENES Y CONSUMO DE DROGAS

NOMBRE DEL SUJETO.....

FECHA DE LA OBSERVACIÓN.....

	SÍ	NO
1. Fuma habitualmente (todos los días)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bebe alcohol durante los fines de semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Queda con los amigos en la calle o parques para beber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Consume cannabis o marihuana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ha probado las drogas de diseño (éxtasis, pastillas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Consume frecuentemente drogas de diseño (durante el fin de semana, fiestas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conoce personas que le pueden proporcionar productos estupefacientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Se relaciona con personas que consumen habitualmente drogas blandas (alcohol y tabaco)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Se relaciona con personas que consumen otras drogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Frecuenta ámbitos o lugares donde se consumen/venden productos estupefacientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EJEMPLO DE EJEMPLO DE ESCALA DE ESTIMACIÓN

ACTITUDES ANTE SITUACIONES DE CONFLICTO

Característica:

Se diferencia de las listas de control en que gradúan el nivel o la intensidad con la que se produce la conducta observada, y proporcionan una información más detallada y útil que en el caso anterior.

NOMBRE DEL SUJETO					
FECHA DE LA OBSERVACIÓN					
SITUACIONES	1	2	3	4	5
1. Escucha las opiniones de los demás					
2. Respeta opiniones y puntos de vista distintos					
3. Deja hablar a los demás y escucha sus razones					
4. Guarda las formas y mantiene la calma					
5. Mantiene un lenguaje apropiado, sin ofender					
6. Conserva un tono de voz adecuado					
7. Intenta llegar a acuerdos consensuados					
8. Respeta los compromisos pactados					

Clave: 1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre

EJEMPLO DE REGISTRO ANECDÓTICO

Fecha:

10 de septiembre, 2010

Hora:

16:30

Lugar:

Centro Público.....

Protagonistas:

El equipo de profesionales

Contexto:

Reunión del equipo técnico para programar el plan de información y orientación sobre el mundo de la droga dirigido a los estudiantes de Educación Secundaria.

Incidente:

Un miembro del equipo detecta que el lenguaje utilizado en el proyecto es demasiado técnico y proporciona una información compleja que puede no ser adecuada para adolescentes de 12 a 16 años.

Esto provoca la oposición de parte de los miembros del equipo, que apoyan la postura de dar una información completa y con los términos precisos, aunque sea difícil de entender. Se produce una discusión y finalmente se opta por proporcionar a los sujetos un glosario que explique y aclare los términos.

Valoración:

A veces no se tiene en cuenta la realidad de los sujetos a los que se dirige un programa o actuación de educación social. Es preciso adecuarnos a su nivel, edad, conocimientos, etc. y proporcionar información que les sea realmente útil.

- Un modo de evitar el sesgo de expectativa consiste en proceder al registro simultáneo de dos observadores. Es necesario lograr concordancia y acuerdo para evitar que se produzcan sesgos. Se trata de dos términos semejantes empleados para referirnos a la búsqueda de fiabilidad de los datos. La concordancia se refiere al grado de ajuste que existe entre los registros realizados por diferentes observadores durante un mismo periodo de tiempo, desde la misma perspectiva y con el mismo instrumento de registro. Es una manera de garantizar que lo recogido es verídico, pues los registros de dos observadores deben coincidir. También se puede hablar de una concordancia intra-observador, para referirnos al grado de ajuste entre los registros de un mismo observador obtenidos durante distintos momentos.

- La concordancia y el acuerdo se emplean como coeficientes; la diferencia es que el primero se expresa a modo de porcentaje (por ejemplo, un grado de concordancia del 95%) y el acuerdo con un índice de covariación (generalmente correlación lineal o de Pearson).

2.2. La interrogación

2.2.1. La encuesta

La encuesta es una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en los datos obtenidos sobre una muestra representativa. Es un método muy popular y conocido que se emplea frecuentemente en medios de comunicación como prensa y televisión. Podríamos decir que se aplica de forma generalizada en todos los campos y muy especialmente en el área de las ciencias sociales, permitiendo conocer opiniones, actitudes, creencias, expectativas, motivaciones, etc., de un colectivo.

El cuestionario es el instrumento de recogida de datos utilizado por la técnica de la encuesta que nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, lo que permite un análisis posterior de la información. La recogida sistemática de datos se puede realizar por métodos diferentes: mediante la conversación cara a cara intencionada o a distancia, sirviéndonos del correo o del teléfono. El cuestionario se dirige a personas individuales, pero lo que interesa son los datos agregados, es decir, el estudio conjunto de los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases, grupos o tipos, obteniendo de este modo un perfil, una descripción de la población o del colectivo.

Existe una diferencia fundamental entre el cuestionario y el test: mientras en el primero cada categoría o pregunta tiene un valor independiente (los ítems no son sumativos), en el test se establece un resultado final o puntuación global que se obtiene sumando el valor asignado a cada respuesta. Podría decirse que el cuestionario es un medio para obtener información cualitativa y el test proporciona datos cuantitativos.

La encuesta se caracteriza por tres grandes rasgos. El primero es que está basada en las manifestaciones realizadas por los propios sujetos, y no en el análisis de sus actos como ocurre en la metodología observacional. La segunda característica es la posibilidad de aplicación masiva, ya que es una técnica adecuada para analizar y obtener información sobre un gran número de sujetos, al contrario que la observación. Finalmente, también es propio de esta técnica la posibilidad de evaluar aspectos subjetivos, como opiniones o creencias campos inaccesibles a la observación directa.

Debemos señalar que los resultados obtenidos mediante la encuesta pueden verse afectados por el sesgo de deseabilidad social, ya que en ocasiones las personas no contestan con sinceridad a las preguntas, respondiendo lo que socialmente es aceptable o está bien visto. Contestan lo que se espera que contesten y no lo que realmente opinan. Este fenómeno puede dar lugar a una importante disminución de la validez de los resultados obtenidos.

■ Fases en el diseño de la encuesta

1. Definir los objetivos generales

El proceso de elaboración de la encuesta requiere seguir una serie de pasos que comienzan con el planteamiento claro y preciso de los objetivos a evaluar. Primero será necesario plantearse cuáles son los problemas que hacen necesaria una encuesta, cuál es nuestro objetivo, sobre qué aspecto queremos investigar y el alcance de nuestro proyecto, lo que constituye un primer acercamiento al campo de análisis.

Por ejemplo, si queremos conocer la valoración de los docentes sobre la implantación de un plan de acción social, el objetivo general sería conocer la opinión que el profesorado del municipio o de un distrito concreto tiene en relación al plan municipal de acción social.

2. Definir los objetivos específicos

Los objetivos generales habitualmente son pocos en número y no resultan operativos, es decir, no se puede trabajar directamente sobre ellos, debido a que son demasiado amplios y difusos. Será necesario por tanto un segundo acercamiento al campo de estudio, más detallado, especificando los aspectos o puntos en los que queremos profundizar.

Siguiendo el ejemplo anterior, el objetivo específico podría ser conocer la valoración que el profesorado lleva a cabo en relación a los siguientes aspectos:

- Los efectos del plan de acción social sobre el rendimiento escolar.
- Los efectos del plan de acción social sobre las relaciones sociales con los compañeros y profesores.
- Necesidades surgidas a raíz de la implantación del plan de acción social.

Una vez establecidos los objetivos específicos resulta más fácil comenzar a diseñar las preguntas que deberán incluirse en el cuestionario.

3. Establecer la población y la muestra

Cuando nos planteamos la recogida de información a través de una encuesta es necesario establecer dos aspectos:

- El universo de la población a la que queremos reflejar en el estudio, es decir, el colectivo que queremos representar. En nuestro ejemplo sería el conjunto de los profesores del municipio o del distrito.
- El tipo de muestra que debemos extraer, es decir, el tamaño y modo de elección de los individuos encuestados. ¿A cuántos profesores o monitores sociales será necesario encuestar para que sea una muestra representativa? ¿Cómo van a ser seleccionados los sujetos encuestados? ¿Por azar, visitando unos centros educativos fijados de antemano?...

4. Elaborar el cuestionario

Una vez establecida la muestra a la que se va a encuestar, se determina el método mediante el que se tomará contacto con los sujetos (mediante entrevista personal, envío por correo o por teléfono). Para confeccionar el cuestionario será preciso traducir los obje-

vos específicos en forma de preguntas o cuestiones, lo que requiere una formulación muy cuidadosa, considerando el tipo de preguntas, la secuencia o el orden y el método por el que se llevará a cabo la encuesta. No es igual una encuesta mediante entrevista personal o un cuestionario por correo que requiere de instrucciones, hojas de respuesta, etc.

Antes de utilizar el cuestionario es aconsejable ponerlo a prueba aplicándolo a un pequeño número de sujetos. De este modo podremos perfeccionarlo, sabiendo si se están entendiendo las preguntas, si las opciones de respuestas recogen todo el universo de posibilidades... Es la llamada “prueba piloto”.

5. Organizar el trabajo de campo

Es el momento de establecer los pasos concretos que han de tenerse en cuenta durante la recogida de datos. Hay que analizar las peculiaridades de la modalidad de encuesta elegida y diseñar en cada caso las instrucciones adecuadas que ayuden a responder el cuestionario.

En cualquier caso se debe explicar los objetivos del estudio y el significado de las preguntas, ya sea de forma oral en la entrevista personal o por escrito en el cuestionario por correo.

6. Codificar las respuestas

Es preciso codificar las respuestas del cuestionario de forma que a cada respuesta se le asigne un código numérico, por ejemplo, en el siguiente ítem se podría establecer:

¿Ha observado el cambio en las prendas de vestir que se ha producido en los jóvenes?

- A. Sí (se codifica como 1)
- B. No (se codifica como 2)
- C. No sabe/ No contesta (se codifica como 0)

De este modo los resultados obtenidos se introducen fácilmente en la base de datos utilizada para el análisis de las respuestas de los sujetos, lo que nos permitirá llevar a cabo análisis estadísticos para obtener conclusiones sobre el campo de estudio.

7. Elaborar las conclusiones

Una vez realizados los tratamientos pertinentes, se deben discutir y reflexionar sobre los resultados obtenidos, y profundizar en el análisis estadístico para encontrar un sentido a los datos, intentando encontrar relaciones entre los distintos factores estudiados.

Métodos para realizar la encuesta

A la hora de llevar a cabo una encuesta se puede recurrir a la entrevista personal, al correo postal y electrónico y a realizar llamadas por teléfono.

1. **La entrevista personal.** Para llevarla a cabo el encuestador se acerca hasta la persona encuestada, le hace las preguntas y anota las respuestas. De este modo se logra un alto porcentaje de respuestas. Es un medio cómodo para el encuestado, aunque resulta costoso en tiempo, recursos, preparación de los entrevistadores y desplazamientos.

2. **Encuesta por correo.** En este caso, el cuestionario se envía por correo postal o electrónico a los encuestados y estos una vez rellenado, debiendo enviarlo de vuelta a la institución o agentes que están llevando a cabo la evaluación. Como ventaja destacamos la amplia extensión geográfica que permite abarcar, y como inconvenientes el esfuerzo que entraña su comprensión (lectura de instrucciones, modo de rellenarlo, etc.), la necesidad de reenvío y el largo tiempo necesario para obtener las respuestas.
3. **Encuesta por teléfono.** Es un medio indicado para estudios que requieren de una información muy sencilla y precisa, y puede ser el medio más rápido y simple de obtener respuestas. Para llevarlo a cabo es necesario que el cuestionario sea sencillo, estructurado y necesite poco tiempo su contestación.

■ El cuestionario

Requisitos de la formulación de las preguntas del cuestionario

Hay que tener en cuenta los requisitos que debe cumplir la formulación de las preguntas que conforman un cuestionario, ya que es necesario respetar unas reglas básicas para configurar un instrumento escueto, conciso y fácil de responder.

1. *Formular preguntas necesarias.* El formulario estará compuesto por unas preguntas bien seleccionadas que nos proporcionen con precisión aquella información que nos interesa. Tiene que ser breve, contando sólo con el número necesario e imprescindible de cuestiones, ya que hay que tener en cuenta, que contestar es algo costoso, precisa del tiempo y del esfuerzo del entrevistado, por lo debemos simplificar la tarea tanto como sea posible.
2. *Formular preguntas importantes.* Realizar preguntas que sean relevantes y significativas para el objeto de estudio. Se deben evitar las preguntas accesorias o relacionadas con otros contenidos, aunque pudieran ser interesantes.
3. *Formular preguntas comparables.* Puede resultar útil pedir información comparable con la recogida por estudios previos; de este modo el análisis posterior podrá ser más rico al tener un punto de referencia o contraste.

Además de estos tres requisitos básicos existen otras premisas que cuidar:

- Comprensibles.** La formulación de las preguntas será sencilla y redactada de tal forma que puedan comprenderse con facilidad. Es importante establecer previamente quiénes son los destinatarios del cuestionario, el nivel de comprensión y el lenguaje a utilizar debe estar adaptado a los sujetos. No se formulará una pregunta del mismo modo para un alumno de diez años, un padre o un profesional de la educación.
- Objetivas.** Se redactarán de modo que no promuevan prejuicios y que no condicionen la respuesta del entrevistado. Es preciso cuidar la formulación para que no sea ofensiva.
- Formulación neutra.** Las preguntas se formulan de forma neutra, es decir, evitando las afirmaciones positivas o negativas que condicionen la respuesta. Este es el estilo

más correcto, pues evita que existan influencias sobre el sujeto entrevistado.

- ❑ **Forma personal.** Las preguntas deben redactarse de forma personal y directa para implicar directamente al sujeto y que nos ofrezca su realidad, su punto de vista, sus opiniones...
- ❑ **Opciones cerradas de respuesta.** Siempre que sea posible, es mejor proporcionar al sujeto una serie de opciones cerradas de respuesta a cada pregunta para que elija la que mejor se ajuste a su situación. Para ello es necesario cubrir todo el abanico de posibilidades, de modo que todos los entrevistados puedan identificarse con alguna de ellas.
- ❑ **Evitar preguntas que precisen cálculos temporales.** La norma básica es evitar cuestiones que obliguen a cálculos o esfuerzos de memoria, ya que las respuestas no serán muy rigurosas debido a la distorsión sufrida por el paso del tiempo.

Tipos de preguntas del cuestionario

Un cuestionario puede estar compuesto por preguntas de un mismo tipo o de diferentes tipos, dependiendo de nuestro objeto de estudio. No se puede establecer a priori qué tipo de pregunta es mejor, ya que lo importante es que todas las preguntas incluidas en el cuestionario puedan ser posteriormente analizadas. Realizaremos una primera clasificación atendiendo a la clase de contestación que admiten. Dependiendo de esto podemos diferenciar entre:

1. Cerradas o dicotómicas

Solo admiten dos posibilidades de respuesta, por ejemplo: sí o no; verdadero o falso. Su uso es muy limitado, pues la mayoría de las cuestiones entrañan mayor complejidad y requieren, por tanto, de una gama de opciones de respuestas más amplia.

2. Categóricas

Presentan como respuestas una serie de categorías (más de dos) entre las que el encuestado debe elegir. Las ventajas que presentan son la facilidad de respuesta por parte del entrevistado y el ahorro de tiempo y esfuerzo en su posterior análisis. En cuanto a los inconvenientes cabe destacar algún riesgo de sesgo en la respuesta, al no incluir todas las posibilidades, lo que ocurre cuando la opción de un sujeto no está recogida en el cuestionario y se ve forzado a escoger entre las posibles, aunque no se ajuste a su realidad.

3. Abiertas

Permiten una contestación libre sin tener que elegir entre alternativas. El análisis de las respuestas entraña mayor complejidad que las anteriores, siendo preciso buscar semejanzas entre las respuestas recogidas, de forma que sea posible establecer categorías. Se intenta convertir a posteriori la pregunta abierta con una amplia gama de respuestas en una pregunta categorizada. Este proceso es costoso en tiempo y entraña una cierta dificultad. Como este tipo de preguntas puede ser útil cuando se trabaja sobre un grupo muy reducido de sujetos, también es interesante incluir una o dos preguntas abiertas como complemento a un cuestionario cerrado, para recoger puntos de vista, opiniones o reflexiones.

EJEMPLO DE PREGUNTAS CERRADAS, CATEGÓRICAS Y ABIERTAS

PREGUNTAS CATEGÓRICAS

¿Qué actividades suele realizar los sábados por la tarde?

- 1. Actividades deportivas (montar en bici, correr, jugar un partido de fútbol, tenis...)**
- 2. Actividades de relación social (quedar con amigos, familiares, pareja...)**
- 3. Actividades de ocio (exposiciones, cine, compras...)**

PREGUNTAS ABIERTAS

¿Qué actividades practica en su tiempo libre?
¿Por qué motivos eligió usted su vivienda?

PREGUNTAS CERRADAS

¿Tiene titulación universitaria?
¿Compra el periódico diariamente?
¿Tiene hijos?
¿Ha estado usted en París?

Otra clasificación se basa en el criterio del estilo o función de las preguntas. Como existen muchas posibilidades, a continuación recogemos los tipos más relevantes:

- 1. Preguntas de identificación.** Referidas a las características básicas de las unidades de observación, son preguntas descriptivas que sitúan el objeto de estudio. Ejemplos: Titularidad de un proyecto (público nacional o autonómico, ONG, entidad privada, etc.); o estado civil (soltero/a, casado/a, separado/a, viudo/a, etc.).
- 2. Preguntas de hecho.** Acerca de hechos o acontecimientos concretos y objetivos. Ejemplos: años que lleva ejerciendo su profesión, número de hijos, etc.
- 3. Preguntas de acción.** Para referirnos a las actividades que realizan los encuestados. Ejemplos: ¿Colabora usted con alguna ONG? ¿Practica algún deporte?
- 4. Preguntas de conocimiento.** Dirigidas a comprobar lo que sabe el encuestado acerca de un tema determinado. Ejemplo: ¿Conoce las vías de transmisión del VIH?
- 5. Preguntas de intención.** Proporcionan información sobre las intenciones o propósitos de los encuestados y son muy usuales en las encuestas electorales sobre previsión de voto. Ejemplos: ¿Tiene intención de comprarse un coche durante este año? ¿A qué partido va a votar en las próximas elecciones autonómicas?
- 6. Preguntas de opinión.** Intentan conocer el juicio de los encuestados sobre algunos puntos de debate. Ejemplo: ¿Piensa que son necesarias las pruebas de acceso a la Universidad?
- 7. Preguntas de filtro.** Sirven para cribar los sujetos y seleccionar a aquellos que son de nuestro interés. Por ejemplo, si queremos estudiar a la población universitaria sería: ¿Eres universitario?
- 8. Preguntas de consistencia.** Pretenden comprobar la veracidad de las respuestas; se trata de preguntas parecidas y redactadas de forma distinta que aparecen espaciadas entre sí para ver si las respuestas de los encuestados se mantienen constantes.

9. *Preguntas de motivo.* Dirigidas a conocer las razones, el porqué de sus opiniones, creencias, etc. Ejemplo: ¿Por qué esta a favor /en contra de instaurar la jornada intensiva (solo hasta la hora de la comida) en los colegios?
10. *Preguntas de comparación.* Para dar un punto de comparación en relación a una referencia fijada. Ejemplo: Como término medio las APA se reúnen dos veces al mes, en su caso, ¿se reúnen más, el mismo número o un menor número de veces al mes?

2.2.2. La entrevista

Las entrevistas son situaciones en las que se establece un diálogo entre personas: educador social-sujeto, profesor-alumno, etc., a fin de conseguir unos datos informativos concretos. No se trata, por tanto, de una conversación ordinaria, ya que se pretenden alcanzar intencionalmente fines pedagógicos concretos. Las entrevistas se utilizan de forma intencionada, para profundizar en aspectos diversos tales como intereses, problemas sociales, actitudes, resolución de conflictos, etc.

Esta técnica resulta compleja de llevar a cabo, requiere de experiencia y de cierta habilidad por parte del entrevistador para que resulte fructífera. La sesión se debe preparar con anterioridad, fijando las preguntas que se van a formular y los contenidos sobre los que se va a profundizar. Es importante facilitar el diálogo, no forzar a la persona entrevistada y respetar sus respuestas, ya que solo de este modo resultará un instrumento útil para obtener datos novedosos y útiles.

Es una técnica empleada en campos muy diversos que se utiliza habitualmente para recabar información de grandes poblaciones a fin de probar hipótesis científicas, para seleccionar a los mejores candidatos a un puesto de trabajo, como medio para conseguir cambios en la conducta de un sujeto, para conocer las opiniones, etc.

Según Sawin (1970), en el campo educativo las entrevistas pueden aplicarse para conseguir diferentes fines:

1. Diagnosticar dificultades de aprendizaje y proporcionar una ayuda individual y personalizada.
2. Ayudar al sujeto a fijarse metas para conseguir progresos.
3. Ayudar al sujeto a preparar un proyecto especial.
4. Enfrentarse con un problema de disciplina.
5. Averiguar los intereses y motivaciones de la persona.
6. Proporcionar ayuda ante un problema de índole personal.
7. Proporcionar información sobre la evaluación para confrontar puntos de vista, comprenderla y dar sentido al proceso evaluativo.
8. Obtener información para el estudio de un caso en el que colaboren varios agentes.
9. Conseguir datos para un proyecto de investigación que afecte a toda la comunidad.

Esta técnica resulta fundamental en los procesos orientadores y diagnósticos, ya que, no solo se puede considerar como medio de recogida de información en torno a una situación o problema, sino que también sirve como estrategia de intervención. Además de la función diagnóstica, también tiene otras como son la recogida de información amplia sobre el sujeto (historia, trayectoria académica, laboral, situación familiar...); la función motivadora o establecimiento de una relación positiva, cambio de actitudes y expectativas, etc., y una función terapéutica o puesta en práctica de estrategias de intervención individualizada, de ámbito familiar, social, etc.

Lo que caracteriza a la entrevista es la interacción personal intencional, por ser un tipo de conversación en la que dos personas, o más de dos, interactúan con el propósito de cumplir un objetivo previamente definido. Al ser una conversación dirigida a un fin, no debemos confundirla con una simple conversación, ya que en ella uno de los participantes es el que ejerce el control y la dirige hacia una finalidad establecida.

Los aspectos que diferencian una entrevista de una conversación son los siguientes:

ENTREVISTA	CONVERSACIÓN
Intencional	Ocasional
Relación directa	No es imprescindible una relación directa
Con objetivos claros y prefijados	Generalmente sin objetivos
Roles establecidos: entrevistador/ entrevistado	Ausencia de roles
Relación asimétrica: el entrevistador guía el diálogo	Relación simétrica: ninguna parte controla el diálogo

■ Los rasgos característicos de la entrevista son:

- Es una vía de comunicación bidireccional y generalmente oral.
- Se lleva a cabo entre dos o más personas que establecen una relación directa o cara a cara.
- Precisa de unos objetivos prefijados y conocidos por todos los participantes.
- Existe una adopción de roles diferenciados que conllevan el control de la situación por parte del entrevistador, por lo que se establece una relación asimétrica entre los participantes.
- Se establece una relación interpersonal, lo que implica que la entrevista debe ser algo más que la aplicación mecánica de una técnica.

Ventajas e inconvenientes del empleo de la entrevista:

■ **Ventajas:**

- Son el medio más adecuado para poner en relación a los distintos sujetos que participan en la educación. Permiten establecer relaciones cercanas y hacen sentir a todos los agentes que son parte importante en el proceso educativo, que son necesarios y que se tienen en cuenta sus opiniones, preocupaciones, inquietudes, propuestas...
- Implica una relación personal, promueve la individualización de la educación y la adaptación a las necesidades de cada sujeto.
- Es un instrumento flexible que permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado.
- Es un medio que proporciona gran variedad de información y que permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
- Permite recoger información de carácter subjetivo: como emociones, opiniones, percepciones..., y de tipo biográfico: como trayectoria vital, conflictos...
- Es apropiada para evaluar a personas que no podrían ser examinadas con otras técnicas o instrumentos por sus peculiaridades (alumnos con necesidades educativas especiales, casos excepcionales, etc.).

■ **Inconvenientes:**

- Tiene un coste relativamente elevado de tiempo y esfuerzo para el entrevistador y el entrevistado.
- El riesgo de no ser un medio objetivo de recogida de información, ya que puede haber diferentes amenazas de sesgo, viéndose afectadas ambas partes.
- El entrevistador debe ser un agente con experiencia, audaz, perspicaz y sensible. Solo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil.

Tipos de entrevistas

A la hora de clasificar las entrevistas, es posible utilizar diversos factores. Sin embargo, vamos a fijarnos en el grado de estructuración por ser el criterio más empleado y el más interesante en el ámbito educativo. Por tanto, según el grado de estructuración, la entrevista puede ser:

- *Estructurada*: El texto y secuencia de las preguntas están prefijados y las respuestas que se esperan del sujeto son dirigidas y sobre aspectos muy concretos.
- *Semiestructurada*. Posee un esquema o pauta de entrevista establecidos, pero no se explicita de forma tan rígida las preguntas a formular, pudiendo dar lugar también a preguntas abiertas.
- *Abierta*. Aunque la entrevista se dirija a un fin concreto, no se establece con anterioridad un esquema a seguir ni preguntas concretas.

En este continuo de estructuración de las entrevistas, el mayor grado de control se sitúa en la estructuradas y el mínimo en las abiertas. Si nos centramos en la necesidad de entrenamiento del entrevistador, será necesario un mayor entrenamiento previo para llevar a cabo una entrevista abierta y muy poco para realizar una estructurada.

CLASIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	
1. Según el grado de estructuración	• Estructurada
	• Semiestructurada
	• Abierta
2. Según el objetivo	• De orientación
	• Informativa
	• De investigación
	• Terapéutica
3. Según el grado de participación del entrevistado	• Directiva
	• No directiva
4. Según el número de entrevistados	• Individual
	• Colectiva
5. Según el centro de atención	• Centrada en el entrevistador
	• Centrada en el entrevistado

■ La entrevista abierta

Se parte de una situación abierta de mayor flexibilidad y libertad. Aunque requiere una planificación, el entrevistador va tomando decisiones que afectan al contenido y a la secuencia de las preguntas durante su realización. Se pretende profundizar en las motivaciones del individuo, y es un diálogo cara a cara y directo con un profesional más o menos experimentado que orienta el discurso lógico y afectivo de la entrevista.

No existe un esquema rígido de preguntas o de alternativas de respuesta que condicionen el desarrollo de la entrevista, ya que lo que pretende es profundizar en una realidad hasta alcanzar explicaciones convincentes o conocer cómo otras personas ven y perciben su reali-

Evaluación de la intervención socioeducativa

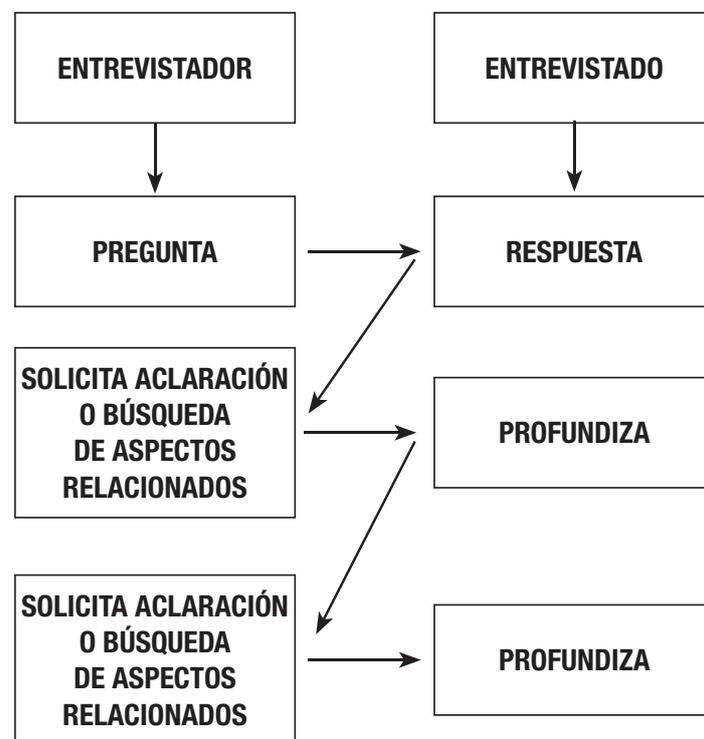
dad. Es muy enriquecedora en el estudio de casos excepcionales o extremos, porque permiten un análisis flexible y singular, adaptado a las características de cada caso.

En una entrevista abierta predomina un proceso circular o en espiral, dentro del cual se van tocando los mismos temas reiteradamente pero con un nivel de profundidad cada vez mayor.

La entrevista en profundidad debe construirse como algo dinámico y en permanente cambio, y para ello debemos apoyarnos en unos puntos clave o cuestiones que facilitarán la puesta en marcha y el desarrollo del proceso. Para afrontar su diseño y preparación es necesario establecer unos puntos de referencia que nos sirvan de apoyo, debiendo partir de:

- ❑ **Preguntas guía.** Son preguntas genéricas orientadas a explorar sobre áreas de conocimiento concretas. Deben estimular la libre expresión del informante y ser lo suficientemente amplias como para no condicionar la respuesta del entrevistado.
- ❑ **Preguntas de apoyo.** Cuestiones específicas sobre aspectos concretos que se formulan para aclarar o completar las preguntas guía. Perfilan la información, dan sentido y clarifican las ideas del entrevistado.

ESQUEMA DE LA ENTREVISTA ABIERTA



Llevar a cabo una entrevista abierta de forma satisfactoria no es fácil, ya que el entrevistador debe evaluar la entrevista mientras se está desarrollando, y debe adaptarse continuamente a las necesidades que puedan ir surgiendo a fin de obtener datos significativos. Aunque no existen recetas ni pautas fijas que nos garanticen el éxito, al entrevistador le ayudará haber desarrollado una serie de cualidades personales como: la sensibilidad, saber escuchar, guardar silencio, saber captar detalles relevantes, capacidad crítica y de reflexión sobre las propias vivencias, etc.

De todos modos sí existen una serie de consejos que facilitan la creación de una atmósfera adecuada:

- No juzgar a la persona.** No se deben emitir juicios de valor sobre los actos, decisiones, opiniones, etc. del entrevistado. Esto condiciona la comunicación y hace que la persona se sitúe a la defensiva o prefiera evitar ciertos aspectos; debemos comprender la situación del otro, pero no juzgarla.
- Permitir que la persona hable.** Debemos escuchar todo lo que nos quiere decir, sus inquietudes, preocupaciones, ideas... Es importante que el entrevistado perciba libertad para expresarse, que lo que dice es tenido en cuenta y que se consideran todas sus aportaciones.
- Mostrar interés.** Hay que promover una escucha activa, ya que no sirve solo con dejar hablar al otro. Es preciso mantener una actitud activa y prestar atención a lo que nos están diciendo.
- Ser empático.** La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. No se trata de justificarle, sino de intentar sentir lo que él siente y de vivir las experiencias bajo su punto de vista personal y subjetivo.

Teniendo en cuenta que durante el desarrollo de una entrevista abierta se genera mucha información que resulta imposible de registrar en forma de anotaciones, en ocasiones es conveniente grabar las conversaciones para analizarlas posteriormente en profundidad. Será necesario informar al entrevistado de la grabación de la sesión, ya que debe dar su consentimiento y aprobación, y en caso de oponerse al registro, intentaríamos tomar anotaciones que reflejaran de forma objetiva lo acontecido.

Independientemente de que se grabe o no, durante el desarrollo de la entrevista, el profesional debe disponer de una libreta para tomar anotaciones, en la que se anotarán palabras clave o frases que sean significativas. El uso de estas notas puede ser de gran ayuda para evocar temas ya tratados, volver atrás y retomar aspectos de interés. La interpretación de la entrevista supone una labor de análisis y síntesis compleja por la riqueza de contenidos y matizaciones que se obtienen.

■ La entrevista estructurada

Son entrevistas totalmente preparadas y diseñadas con un fin específico, en las que el entrevistador emplea un protocolo en el que se recogen las preguntas a realizar y su orden. Aunque se emplean para obtener información de una muestra numerosa porque son fáciles de aplicar y analizar, sin embargo la información es limitada y no sirve para profundizar en situaciones complejas en la que entren en juego muchos factores.

La entrevista estructurada resultan útil para analizar situaciones novedosas o sobre las que no se tienen muchos datos, por ser un instrumento adecuado para una fase exploratoria. Como tiene la ventaja de proporcionar información sobre un número elevado de sujetos en

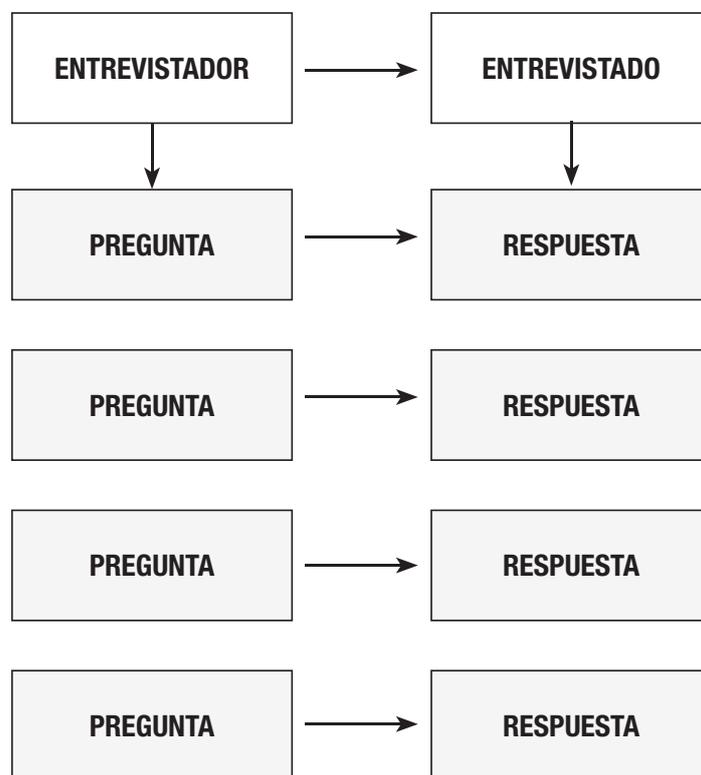
Evaluación de la intervención socioeducativa

poco tiempo, su empleo es aconsejable para conocer las opiniones de un colectivo: profesores, jóvenes, padres...

La fase de diseño y preparación es la que tiene mayor importancia. En ella se define con precisión lo que se va a evaluar y se preparan todas las preguntas. El objetivo será que las condiciones de aplicación de la entrevista sean idénticas para todos los sujetos, de modo que se minimicen los efectos del entrevistador o de la situación en la que se desarrolla.

Tras la fase de diseño, todo debe estar rigurosamente controlado y planificado. Por ello, para llevar a cabo una entrevista estructurada, se requerirá un mínimo entrenamiento del entrevistador. Sus preguntas deberán estar rigurosamente especificadas y siempre se formularán las preguntas del mismo modo, por lo que el entrevistador tendrá una labor muy delimitada. Su principal tarea será registrar las respuestas del sujeto del modo más fidedigno posible, sin resumir sus palabras o elaborar respuestas para que parezcan más completas.

ESQUEMA DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA



■ La entrevista semiestructurada

Bajo esta categoría se agrupan todas las modalidades de entrevista que tienen un grado intermedio de estructuración. El grado de estructuración debe entenderse como un continuo, donde los dos polos extremos son la entrevista estructurada y la abierta, situándose entre ambos una amplia gama de posibilidades.

Generalmente la mayor parte de las entrevistas conducidas por los profesores se sitúan en

algún punto entre estos dos extremos. Normalmente el docente tiene una idea sobre el tipo de información que quiere y, por tanto, formula por adelantado algunas de las preguntas. Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista encontrará aspectos relevantes y puntos clave que no había tenido en cuenta pero deben ser tratados. La flexibilidad en la comunicación y la adaptación a los aspectos novedosos garantizarán la calidad de la entrevista, fomentando la satisfacción y el acuerdo entre las partes implicadas.

2.2.3. Los test

Existen un gran número de aspectos y dimensiones del hombre que no se pueden estudiar de forma directa por la complejidad que entrañan, ya que nos resulta imposible observar directamente aspectos como la inteligencia, las aptitudes numéricas, espaciales, verbales o la personalidad del individuo. Por ello ha sido preciso crear una serie de instrumentos para acceder a estas dimensiones abstractas, por resultar imposible estudiarlas directamente, y lo que se hace es medir o cuantificar sus manifestaciones. Este tipo de pruebas se emplean en diversos ámbitos científicos, pero principalmente en el psicológico y el pedagógico. Test es sinónimo de prueba, examen, ensayo o reactivo.

Los test constituyen una forma de medición indirecta de un rasgo o característica concreta a través del análisis de sus manifestaciones. Son técnicas de investigación social que miden constructos teóricos definidos operacionalmente a través de los distintos ítems que los integran (Grzib, 1981). Permiten una descripción cuantitativa y controlable del comportamiento de un individuo ante una situación específica, tomando como referencia el comportamiento de los individuos de un grupo definido colocado en la misma situación (Grawitz, 1975).

Con ello se consigue una medida tipificada del rasgo estudiado a través del instrumento, al establecer una correspondencia entre la puntuación obtenida por un sujeto y el baremo de la propia prueba. Los test permiten una uniformidad en el procedimiento de aplicación y puntuación que hace posible la comparación de los resultados obtenidos por distintos sujetos. La objetividad en la valoración es otro aspecto importante, ya que el juicio que se establece viene determinado conforme a unos baremos previos, sin que influya el criterio subjetivo de la persona que aplica la prueba.

Una definición muy clara es la de Yela (1992), según el cual, un test es una situación problemática, previamente dispuesta y estudiada, a la que un sujeto tiene que responder siguiendo ciertas instrucciones y en cuyas respuestas se estima, por comparación con las respuestas de un grupo normativo, la calidad, índole o grado en que posee el constructo medido.

La aplicación de estos instrumentos en el campo educativo ha recibido en las últimas décadas una posición crítica, no tanto referida a los test en sí, sino a su uso exclusivo como medio de recogida de información y de diagnóstico. Actualmente este tipo de técnicas se combinan con otras, proporcionando así, una visión mas rica de la realidad del alumno.

Los test son una herramienta importante y fiable para la recogida de información. Resultan de gran utilidad para clasificar a sujetos y grupos en categorías, para analizar las diferencias entre sujetos o grupos, verificar hipótesis, predecir resultados y para seleccionar a los sujetos que mejor se adaptan a los requisitos de un puesto de empleo, etc. Proporcionan una evaluación normativa, pues comparan el rendimiento manifestado por cada sujeto y lo relacionan con los niveles presentados por el grupo del que forma parte. En el campo de la educación social los test son de gran utilidad para valorar situaciones personales y grupales especialmente desfavorecidos, tanto en el ámbito escolar como en el del comportamiento individual o en el de integración social.

■ Rasgos definitorios de los test

Las características definitorias de estos instrumentos se pueden resumir del siguiente modo:

- Fundamentación científica.** Están basados y se sustentan en un cuerpo teórico sobre el rasgo medido. Esto garantiza una coherencia en lo que se hace, asegurando que los procedimientos seguidos son los óptimos para cuantificar el objeto de medida.
- Permiten un conocimiento indirecto.** El constructo teórico se mide a través de definiciones operativas de los ítems o cuestiones que integran el test. Estas definiciones son tan solo signos, por lo cual se debe garantizar la correspondencia entre el signo y el objeto de medición.
- Constituyen un proceso sistematizado.** La aplicación, corrección y puntuación se realizan de forma estandarizada, en las mismas condiciones en todos los casos.
- Objetividad en la valoración.** En los resultados obtenidos no influye la opinión del aplicador.
- Carácter normativo.** Pretenden situar a cada sujeto en relación a su grupo de referencia para saber si se encuentra en la media, por debajo, o por encima de los individuos semejantes a él.
- Permiten la comparación entre sujetos.** Al establecer una puntuación típica para cada individuo es posible comparar los resultados obtenidos por distintos sujetos, siempre que pertenezcan al mismo grupo normativo o de referencia.

Ventajas e inconvenientes del empleo de los test:

■ Ventajas

Los test son instrumentos que se emplean muy frecuentemente para evaluar y diagnosticar en el campo de las Ciencias Sociales, debido al gran número de ventajas que presentan:

- Economía de tiempo y esfuerzo.** Permiten una rápida valoración del sujeto, ya que su corrección está sujeta a pautas concretas y precisas que facilitan la obtención de un resultado en poco tiempo. Además, facilitan la ejecución simultánea de la prueba en el caso de ser instrumentos de aplicación colectiva, permitiendo así la recogida de datos de un gran número de personas en el mismo momento.

- Objetividad de los resultados.** La valoración obtenida no está sometida a la opinión de la persona que lo está aplicando. Ofrecen una valoración imparcial, libre de juicios o visiones subjetivas de los agentes evaluadores.
- Visión comparativa frente a un grupo de referencia.** Permiten situar al individuo en relación a un grupo normativo, lo que permite analizar cuál es su posición respecto a la media de su grupo.
- Valoración de multitud de dimensiones.** Además de proporcionar datos sobre aspectos no directamente evaluables como la inteligencia, también posibilitan la evaluación de aspectos tan diferentes como personalidad, aptitudes, rendimiento, creatividad, intereses profesionales, etc.
- Fiabilidad y validez.** Los test más relevantes y los empleados con mayor frecuencia han sido sometidos previamente a comprobaciones y procesos estadísticos y psicométricos que garantizan la validez y fiabilidad de los resultados.
- Permiten predicción e inferencia.** La realización de un test implica por lo general el establecimiento de predicciones e inferencias sobre el constructo medido. De este modo podemos prever el desarrollo de la dimensión medida, los posibles problemas que pueden surgir y las medidas para permitir su óptimo desarrollo.

■ **Inconvenientes**

En cuanto a los inconvenientes destacamos los siguientes:

- La dificultad de elaborar una aproximación única del constructo medido. No existen definiciones universales de lo que significa inteligencia, percepción, creatividad, etc. Son aspectos complejos que no admiten una definición universalmente aceptada. Por tanto esto nos lleva a pensar que existirán tantos instrumentos de medida de un constructo como visiones haya de este.
- Las medidas educativas y psicológicas están basadas en muestras limitadas de conductas. Un test solo abarca una muestra de conductas de todo el universo de conductas relacionadas con el constructo, y aunque su selección y número debe ser suficiente y representativa para que sea una prueba válida, no deja de ser un subconjunto, una parte del todo.

2.2.4. Clasificación de los test

Para establecer una clasificación de los tipos de test podemos atender a distintos criterios:

a. Según la posibilidad de aplicación

- Individuales.** Requieren ser aplicados por un único sujeto cada vez, generalmente debido a que el aplicador tiene que registrar diferentes aspectos mientras realiza la prueba: sus respuestas, la actitud que muestra frente a los problemas presentados, el modo de manipular el material, las diferentes reacciones...

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Colectivos.** Se aplican a un gran número de sujetos a la vez. Lo que se analizan son los resultados de su trabajo, el producto y no el proceso.
- b.** Según el material
 - Impresos.** Se responden con lápiz y papel, y su aplicación suele hacerse de forma colectiva.
 - Manipulativos.** El sujeto debe manejar una serie de objetos y materiales mientras el examinador observa y registra su conducta.
- c.** Según el tipo de tareas a realizar
 - De capacidad.** Donde el sujeto realiza tareas de un progresivo nivel de dificultad hasta que es incapaz de resolverlas adecuadamente. No suelen imponer límite de tiempo y se centran en medir la capacidad.
 - De velocidad.** En los que se mide la productividad del individuo en la relación con una tarea, para lo cual se limita el tiempo de ejecución de la prueba. Se centran en el rendimiento.
- d.** Según el rendimiento exigido
 - Rendimiento máximo.** Exigen del sujeto su máximo esfuerzo y dedicación en la realización de los test. Las tareas propuestas miden aspectos relacionados con la inteligencia, las aptitudes o el rendimiento.
 - Rendimiento típico.** Dirigidos a conocer lo que hace el sujeto normalmente de un modo estable y tranquilo. Los test de personalidad son un buen ejemplo.
- e.** Según el objeto a medir
 - Test de aptitudes.** Para evaluar el grado de perfección o capacidad con la que el sujeto es capaz de realizar una tarea, dentro de este tipo distinguimos:
 - 1.** Inteligencia general. Aunque no existe un acuerdo unánime sobre lo que es la inteligencia, existen distintos test que miden la capacidad general de un individuo ante la resolución de tareas. Algunos de los más conocidos son las Matrices Progresivas de Raven, el Dominó, el Factor G de Catell y las Escalas de Inteligencia de Weschler (WAIS, WISC y WIPPSI).
 - 2.** Aptitudes. Debido a que los estudios sobre la inteligencia han determinado que no es un rasgo unitario, surgen las pruebas dirigidas a medir cada uno de sus factores. Generalmente se agrupan en baterías de test como el PMA (batería de aptitudes mentales primarias) o el DAT (Test de Aptitudes Diferenciales).
 - 3.** Aptitudes diferenciales. Destinadas a evaluar aptitudes más prácticas necesarias para el desarrollo de tareas concretas, tratan de medir la respuesta de los individuos ante tareas artísticas, musicales, psicomotrices, creativas, etc.
 - 4.** Rendimiento. Miden el dominio alcanzado sobre los objetivos de aprendizaje y la formación del sujeto ante la realización de tareas relacionadas con el ámbito escolar. Destacamos el ABC de Filho o el TALE (Test de Análisis de la Lectoescritura).

- **Test de personalidad.** Para evaluar aspectos de tipo emotivo y caracterológicos de la conducta del sujeto. Estos instrumentos no proporcionan un resultado cuantificable, sino que proporcionan datos cualitativos de la personalidad. Se distingue entre:
 1. Pruebas objetivas. Existe una estrecha relación entre los ítems y el objetivo concreto que se pretende medir, y los resultados pueden tratarse estadísticamente.
 2. Pruebas proyectivas. Estudian la personalidad considerándola de forma global, y los resultados suponen una interpretación por parte de evaluador. Requieren de una considerable formación y experiencia previa para que los resultados sean válidos. La persona evaluada debe percibir e interpretar una serie de estímulos que aparecen en el material de la prueba. Los más conocidos son el Test de Rorschach (consiste en la presentación de diez láminas que reproducen una serie de manchas de tinta que el sujeto interpreta); el TAT (invención de una historia a partir de las imágenes de una serie de dibujos o fotos), el Test de la Figura Humana o el Test de la Familia (estos dos últimos dirigidos a niños).

■ Proceso de elaboración de un test

La construcción de un test estandarizado es muy compleja y requiere de la colaboración de diferentes expertos y el cumplimiento de unos requisitos para garantizar la creación de un instrumento válido. Debemos incidir en que generalmente los usuarios y aplicadores de los test no van a ser sus constructores.

La elaboración de estos instrumentos es exigente, alcanzando un nivel de medición muy exacto. El proceso de elaboración es complejo y lento, ya que precisa de la colaboración de expertos en diversos campos para definir los conocimientos a abarcar, el rasgo objeto de medida, las teorías y enfoques que los sustentan, los procedimientos estadísticos y de medición, etc. (Anastasi, 1992).

De todos modos, aunque este no sea nuestro campo de actuación, exponemos brevemente la serie de pasos que se siguen en la elaboración de test estandarizados, para de esta forma tener un mejor conocimiento de ellos:

1. Delimitar la dimensión de análisis

Se trata de determinar con precisión el conjunto de aspectos y contenidos que van a ser evaluados y de detallar minuciosamente todo aquello que va a ser objeto de medida. Para ello es necesario contar con la colaboración de expertos en la materia que ayuden a acotar el objeto de medida, dar una definición precisa y encuadrarlo dentro de un marco teórico de referencia. Será preciso formular los objetivos específicos que pretendemos evaluar.

2. Formulación y análisis de los ítems

Una vez delimitado el objeto de evaluación es necesario formular los ítems que expresen, reflejen y desarrollen nuestro campo de análisis, debiendo recoger los aspectos más

importantes en cuestiones relevantes que recojan todos los puntos significativos. Este será un primer boceto de la prueba. Después será necesario hacer una revisión lógica de los ítems para garantizar la correspondencia entre las cuestiones y la operativización del dominio de contenidos fijados previamente. A través del juicio de expertos se analizará la congruencia entre los ítems y el objetivo, para analizar la representatividad del ítem respecto a lo que evalúa, y el riesgo de sesgo en la prueba para asegurar que los ítems de la prueba no favorecen o desfavorecen a algún aspecto concreto.

A continuación se somete a una revisión empírica que implica la aplicación de la prueba y el estudio de su funcionamiento. Primero se realizará una aplicación piloto de la prueba sobre un grupo reducido de sujetos, y después se revisa el grado de dificultad de las cuestiones y su poder discriminativo para diferenciar el nivel de competencia de los individuos. Por último, se analizan las respuestas dadas para determinar el nivel de dificultad, de discriminación y de validez de cada ítem.

3. Establecer los estándares y los puntos de corte

La psicometría será la ciencia encargada de determinar los puntos de corte y los baremos de comparación. Para determinarlos es necesario una investigación previa en la que el instrumento se aplica a una muestra suficiente en número y representativa (con las mismas características), tomándose como referencia las puntuaciones obtenidas por dicha muestra como representativas de toda la población. Generalmente a partir de ese estudio se establece un intervalo de puntuaciones, entre los que se sitúa la media (sujetos con un nivel de competencia medio, regular o normal). A partir de ese punto de referencia se delimitan los demás intervalos, desde las puntuaciones que corresponden a niveles de competencia muy bajos, hasta las que determinan un nivel muy superior en el rasgo medido.

Para que esta comparación sea válida, es muy importante que la muestra de comparación tenga las mismas características que el sujeto a evaluar (edad, nivel de formación...), por ello es fundamental su acotación y definición.

4. Analizar las características técnicas de la prueba

Una vez elaborado el instrumento, será necesario analizar su fiabilidad y validez. La fiabilidad hace referencia a la capacidad del instrumento para medir lo que pretende medir, y si realmente es un medio oportuno para cuantificar el rasgo deseado. La validez se ocupa de analizar la exactitud de los datos recogidos por el instrumento, si es una herramienta precisa y garantiza que la información registrada es válida y verídica.

■ Diferencias entre test y prueba objetiva

En el ámbito educativo, además del interés por analizar a los alumnos comparándolos con su grupo de referencia (evaluación normativa), existe otro foco de atención fundamental: la evaluación criterial. En la educación no interesa tanto descubrir a los alumnos brillantes o que destacan, por lo que la referencia al grupo no supone un buen baremo para determinar

los progresos y aprendizajes individuales. En este caso lo que nos importa es tomar como punto de referencia el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas que deben adquirir y ponerlo en relación con los alcanzados por cada alumno.

Para evaluar estos contenidos contamos con las pruebas objetivas, entendiendo como tales el examen, control o evaluación. Estas pruebas miden el grado de consecución alcanzado por cada alumno sobre los objetivos didácticos desarrollados en las unidades didácticas y en la programación de aula.

La evaluación referida al criterio es aquel acercamiento de evaluación educativa en el que se recoge información mediante un instrumento estandarizado, con objeto de poder describir el conjunto de conocimientos o habilidades adquiridas por un sujeto acerca de un dominio de referencia descrito adecuadamente (Jornet y Suárez, 1994).

Las pruebas objetivas pretenden la recogida de información mediante un instrumento estandarizado, con el objeto de delimitar el dominio, conocimiento o habilidades adquiridas por un sujeto, tomando como referencia los objetivos didácticos. Son uno de los instrumentos más empleados para determinar el nivel de competencia curricular alcanzado por el alumno, proporcionando al docente información para evaluar el nivel de logro de los objetivos.

DIFERENCIAS ENTRE LOS TEST Y LAS PRUEBAS OBJETIVAS	
PRUEBAS ESTANDARIZADAS: TEST	PRUEBAS NO ESTANDARIZADAS: PRUEBAS OBJETIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Abarcan un dominio extenso de tareas de aprendizaje pero se utiliza un número pequeño de ítems para evaluar cada una 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúan dominios de aprendizaje específicos y delimitados. Se dedica un gran número de ítems para evaluar cada tarea
<ul style="list-style-type: none"> • Ponen el énfasis en discriminar a los sujetos en términos de sus diferencias relativas al nivel o capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se ocupan de determinar qué tipos de tareas pueden realizar o no cada sujeto
<ul style="list-style-type: none"> • Predominan los ítems de dificultad media 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen ítems de distinto nivel de dificultad para evaluar cada tarea
<ul style="list-style-type: none"> • Dirigidos a examinar y clasificar a los sujetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigidos a comprobar el dominio alcanzado por cada sujeto
<ul style="list-style-type: none"> • Su interpretación se hace respecto a un grupo de referencia muy delimitado 	<ul style="list-style-type: none"> • Su interpretación requiere explicitar los objetivos y contenidos a alcanzar

3. Otras técnicas de evaluación

En este último apartado se exponen otras técnicas relevantes para el diagnóstico y la evaluación pero que no se emplean con tanta asiduidad como las anteriores. Cada estrategia seleccionada representa un modo distinto de llevar a cabo la evaluación. Se podrían agrupar en tres grandes bloques:

1. Técnicas de grupo

La evaluación es un proceso llevado a cabo por un grupo de sujetos, que serán generadores de la información. Presentan una ventaja importante, y es que la participación activa de los sujetos evaluados favorece su implicación y compromiso hacia los aspectos analizados y las posteriores medidas tomadas. En este punto se desarrollará el grupo de discusión, aunque existen otras técnicas grupales como el Phillips 66, el grupo Delphi, sociogramas, etc.

2. Técnicas basadas en el autoinforme y la introspección

Se apoyan en la auto-observación, en la expresión libre del sujeto sobre sí mismo y sus experiencias. Quedan incluidos procedimientos como el ensayo libre autodescriptivo, las técnicas de pensamiento en voz alta y la historia de vida, que a continuación desarrollaremos.

3. Técnicas basadas en construcciones y ordenaciones personales

Dirigidas a que el individuo seleccione, construya y ordene información generalmente relacionada con sus vivencias y su experiencia vital. Explicaremos el empleo de la técnica del portafolios y las rejillas de constructo personales.

4. El grupo de discusión

La finalidad primordial de la técnica es la búsqueda de información y de nuevos enfoques sobre un campo determinado, y para ello se cuenta con la colaboración de expertos en la materia, que tratan de encontrar nuevas relaciones entre los aspectos vinculados, de modo que se desarrollen perspectivas innovadoras y puntos de vista más ricos, gracias a la colaboración de diferentes especialistas.

Este procedimiento comenzó a emplearse en el campo de la investigación de mercados, como medio para explorar los valores y opiniones de los diferentes públicos sobre un determinado producto, y después se extendió su uso a otros campos como la medicina, la política o la educación. Generalmente se considera como una técnica cualitativa debido al tipo de información que genera, pues se centra en comprender los fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes activos.

Las finalidades del grupo de discusión pueden ser dos: por un lado como vía diagnós-

tica, investigadora y productora de información (perspectiva que nos ocupa) y por el otro, con una finalidad terapéutica, mediante terapia de grupo. El grupo de discusión es una técnica no directiva a través de la cual se pretende producir un intercambio de puntos de vista y de conceptos entre personas expertas en un campo, con un tiempo de discusión que suele estar limitado a una o dos horas.

El número de participantes es reducido, nunca más de diez, para garantizar la intervención de todos; las personas seleccionadas se desconocen para asegurar la objetividad, y tendrán un nivel de formación homogéneo respecto al tema objeto de investigación.

Además, está presente un moderador que intervendrá solo en los momentos imprescindibles y garantizará el tratamiento de los puntos clave, por lo que es conveniente que utilice un guión previamente elaborado donde se recojan las áreas generales que deben cubrirse. Tras la presentación inicial, la labor del moderador consiste en formular una pregunta muy general para iniciar la discusión, y a partir de ahí comenzará un debate sobre el tema propuesto, en el que los participantes se expresan libremente y discuten sus opiniones y experiencias. Probablemente la discusión vaya abordando por sí misma todos los puntos clave, pero si no fuera así, su labor consistiría en guiar el debate hacia los aspectos relevantes.

5. La historia de vida

Durante las últimas décadas se están produciendo importantes cambios tecnológicos, económicos, científicos, sociológicos, etc., que han provocado una transformación en los procesos de arraigo, socialización y educación de las personas. Estos cambios provocan situaciones de crisis personales y sociales, y frente a ellos se buscan soluciones, medios, y recursos para restaurar el equilibrio perdido. Desde los distintos ámbitos de las ciencias sociales, antropológicas y educativas, se buscan fórmulas que ayuden a restablecer la estabilidad, y la historia de vida es un buen ejemplo.

Esta técnica constituye un medio para que los sujetos sean conscientes de sus pensamientos, sentimientos y vivencias a través de la narración de su propia vida, contando para ello con la ayuda de un investigador o persona que registra los acontecimientos y facilita la profundización en los acontecimientos significativos.

La historia de vida es un relato o narración que una persona hace sobre la experiencia de vida de otra, a través de la interacción cara a cara. Es decir, es la narración autobiográfica del otro. Al contrario que la biografía, que es espontánea, la historia de vida se inicia por una demanda venida del exterior, en la que el investigador interroga al otro para saber de dónde viene, quién es, qué tipo de cultura le ha hecho tal como es, cuáles son sus experiencias... escuchando su relato y pidiéndole clarificar lo que para él es normal. El investigador tiende a definir al otro mientras le ayuda a ser consciente de su persona y de su vida.

Esta técnica se apoya en una concepción dinámica del hombre como ser cambiante y en continua evolución. Cuando el sujeto comienza a narrar su vida se produce una desorganización de la dimensión emocional, intelectual y racional. La evocación de los hechos pasados provoca un desequilibrio y una toma de conciencia de sí mismo. Este proceso a su vez, lleva a la búsqueda de una nueva estabilidad y con la ayuda del investigador se llegará a una nueva reestructuración de la persona.

6. El *portfolio*

Es una técnica dirigida a evaluar ejecuciones o procedimientos concretos, se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los objetivos alcanzados durante un periodo de formación o aprendizaje. Se centra en el análisis del proceso seguido hasta adquirir unas competencias o aprendizajes y en el análisis de los logros.

El *portfolio* abarca información recogida en un periodo de tiempo que puede ser más o menos amplio. Puede centrarse en el proceso, mostrando los progresos que se van logrando, o en el producto, mostrando lo aprendido al final de un periodo de formación. Los datos se recopilan en una carpeta, archivador o cuaderno de trabajo, y en él se recogen cotidianamente las producciones del sujeto en función de los logros de sus competencias y se guardan todos los trabajos realizados en cada proyecto, unidad, trimestre, etc. Se utiliza para verificar los logros y las dificultades surgidos durante el aprendizaje, siendo un instrumento de evaluación formativo y sumativo.

El archivador personal o *portfolio* tiene las siguientes utilidades:

- Determinar el proceso individual, desde que comienza el aprendizaje hasta el logro de los objetivos o competencias.
- Detectar las dificultades que se pueden producir durante el proceso de aprendizaje y señalar los logros.
- Presentar pruebas auténticas del rendimiento del sujeto.
- Posibilitar una evaluación continua y ofrecer apoyo pedagógico cuando sea necesario.
- Permitir la autoevaluación, fomentando la reflexión sobre los avances y dificultades.
- Posibilitar el seguimiento, por parte de los padres o tutores, del trabajo y las evaluaciones de sus hijos.

El sujeto debe tener acceso a su *portfolio* siempre que lo desee, y podrá revisarlo o consultarlo cuando lo crea conveniente. Es importante darle un orden, por lo que el educador establecerá un criterio conveniente: por unidades, áreas, contenidos... Todos los productos deben estar fechados y numerados secuencialmente. Una vez al mes el educador y el sujeto deben revisar el *portfolio* para ayudarle a autoevaluarse y corregir los errores. Esta reunión tiene un carácter pedagógico, ya que permite reflexionar juntos acerca de los avances y dificultades surgidas.

Para diseñar un *portfolio* es preciso seguir la siguiente estructura:

- Apartado dirigido a los trabajos individuales y grupales realizados por el sujeto: comentarios de texto, noticias, poesías, ejercicios, problemas matemáticos, resúmenes, etcétera.
- Registro que sintetice toda la información referida a los avances y dificultades sobre la base de una selección de trabajos significativos. Recoge la autoevaluación y permite la negociación y el intercambio entre el educador y el sujeto.

El *portfolio* también puede ser una herramienta útil para los educadores, ya que ayuda a reflexionar y evaluar su actuación de modo sistemático, analizando los progresos, las decisiones acertadas y los errores cometidos. En este caso su estructura será más compleja:

Finalidad

Dirigido a profundizar en los motivos que llevan a elaborar un *portfolio*, es decir, explicitar para qué y por qué vamos a desarrollarlo (para evaluar el progreso individual de un sujeto, para diagnosticar necesidades, para intercambiar puntos de vista con otros profesionales...).

Contenidos del *portfolio*

- Las metas u objetivos a alcanzar. Ya sea el aprendizaje de unos contenidos, la ejecución de un proceso, etc.
- Las tareas de aprendizaje. Explicitando detalladamente los procedimientos que deben alcanzarse y el modo en que se va a demostrar que se han logrado los objetivos previstos.
- Un modelo que estructure los contenidos: será una especie de índice o esquema donde aparezcan ordenados los contenidos a desarrollar.
- Materiales y recursos que se necesitaron para alcanzar los objetivos: libros, vídeos, láminas, programas, etc.
- Criterios de evaluación. Para explicitar y hacer público lo que se espera de los alumnos, de modo que puedan actuar conforme a ello.
- Validez del *portfolio*: valoración personal dirigida a sopesar la utilidad de la técnica, si ha sido práctica para quien la ha llevado a cabo y para qué le ha servido.

Existe una opción para realizar un *portfolio* informatizado (*e-portfolio*).

7. Las rejillas de constructo personales

Ofrecen la posibilidad de que el sujeto genere su propia tabla o matriz de información a partir de la valoración de un conjunto de elementos y analiza los valores predominantes para el individuo, ayudándole a clarificar, analizar y sopesar entre diferentes opciones. Son instrumentos muy similares a las rúbricas que utilizamos actualmente en la evaluación de competencias. Para ello se elabora una tabla de doble entrada en la que se combinan y comparan todas las posibles combinaciones de los elementos. En

un eje de la tabla aparecen los elementos que se van a valorar y en el otro las dimensiones a partir de las cuales cada sujeto describe, caracteriza y valora los elementos considerados.

Este instrumento fue ideado por Kelly (1955), y aunque originalmente se diseñó con la finalidad de estudiar las relaciones interpersonales de los sujetos, posteriormente se han creado numerosas versiones más simplificadas y con finalidades muy diferentes. Algunos ejemplos son la elaborada por Alonso Tapia (1997) para ayudar a la reflexión sobre los distintos tipos de estudio sobre los que puede optar, en la que se utilizan como constructos, los criterios a través de los cuales el sujeto puede decidir entre dichos estudios: interés, duración, etc... Álvarez Rojo (2000) presenta, por su parte, una rejilla para facilitar la decisión vocacional, y plantea la combinación y el análisis de un conjunto de profesiones y un conjunto de valores previamente establecidos personalmente por cada sujeto.

4. Algunos criterios de selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de la intervención socioeducativa

A continuación vamos a proponer algunos criterios a tener en cuenta a la hora de plantear la utilidad y aplicación de las técnicas e instrumentos en la evaluación de la intervención socioeducativa.

4.1. Selección de técnicas e instrumentos de evaluación de agentes

Para profundizar en este aspecto del modo más sistemático posible, se han de tener en cuenta las funciones específicas que desempeña el agente de intervención socioeducativa, ya sea unipersonal o institucional. La tipología de agente socioeducativo es muy amplia y compleja. Por esta razón la selección de técnicas e instrumentos es necesario realizarla estudiando previamente la situación ambiental y las peculiaridades concretas del agente, objeto de evaluación, para ajustarlos a dichas peculiaridades y asegurar que los medios escogidos sean los adecuados. Veamos algunas posibles variables y los criterios de actuación en cada caso:

1. En función del número de agentes

Para evaluar a un único agente se puede emplear cualquier técnica basada en la observación, ya sea de forma directa, registrando las conductas, procedimientos, reacciones in situ, etc.; o indirecta, a través del análisis de actuaciones o producciones del agente, como proyectos, propuestas, documentos, intervenciones, etc. Las técnicas de auto-

informe son otra opción recomendable. También la entrevista puede ser muy útil. En el caso de contar con un grupo reducido de personas, máximo diez, es aconsejable la aplicación de técnicas de grupo, aunque la observación también sería factible.

Si se pretende evaluar a un gran grupo, es recomendable optar por los test estandarizados o por la encuesta.

2. En función de los recursos económicos

Cuando se cuenta con un presupuesto escaso, es aconsejable optar por técnicas grupales, por ser estas más económicas. La encuesta es un procedimiento más caro, que requiere de un despliegue técnico complejo y de la colaboración de muchos agentes a la hora de realizar las encuestas: tabular las respuestas de la población, realizar los cálculos estadísticos, etc.

3. En función del tiempo disponible

Cuando se dispone de poco tiempo, se aplicarán métodos que proporcionen información en el menor tiempo posible, por lo que se recomienda emplear técnicas de grupo. Los test son otro modo de obtener información con rapidez, gracias a que se corrigen mediante procedimientos estandarizados. La encuesta es un procedimiento adecuado cuando no se trabaja con prisa porque la recogida de datos y su posterior análisis suponen una importante inversión de tiempo. La entrevista también requiere mucho tiempo.

4. En función de la perspectiva de evaluación

Cuando se evalúa a los agentes durante un largo periodo de tiempo decimos que adoptamos una perspectiva diacrónica, que es aconsejable a la hora de valorar procesos complejos, el seguimiento de la aplicación de un programa, la ejecución de sucesivas actividades o la capacidad de liderazgo, etc. La observación, en cualquiera de sus formas, es un instrumento válido.

Si se adopta una perspectiva sincrónica para evaluar la actuación del agente en una actuación determinada, o en un corto periodo de tiempo, la observación, la entrevista, el autoinforme, son algunas de las técnicas más adecuadas.

5. Sobre quién recae la evaluación

En el caso de que un agente evalúe a otro se habla de heteroevaluación, y para llevarla a cabo es recomendable emplear procedimientos como test, entrevistas, encuestas o la observación. También se puede recurrir a la autoevaluación, en la que el agente se evalúa a sí mismo mediante la auto-observación, las técnicas de autoinforme e introspección, etc. La coevaluación se basa en la evaluación recíproca entre dos agentes y para su puesta en práctica se pueden emplear, principalmente, técnicas grupales y la entrevista.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA		
VARIABLE A CONSIDERAR	OPCIONES	TÉCNICA/INSTRUMENTO
NÚMERO DE AGENTES	Un agente	• Observación directa, técnicas de autoinforme, entrevista
	Pequeño grupo	• Observación directa, técnicas de grupo
	Gran grupo	• Test, encuesta
RECURSOS ECONÓMICOS	Bajo coste	• Técnicas grupales, entrevista, test
	Coste elevado	• Encuesta
TIEMPO DISPONIBLE	Poco tiempo	• Técnicas grupales, test
	Mucho tiempo	• Encuesta, entrevista
PERSPECTIVA	Diacrónica	• Metodología observacional
	Sincrónica	• Entrevista, técnicas de grupo
SOBRE QUIÉN	Heteroevaluación	• Test, encuesta, metodología observacional
	Autoevaluación	• Auto-observación, técnicas de autoinforme e introspección, construcciones y ordenaciones personales
	Coevaluación	• Técnicas grupales

4.2. Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de ámbitos

Para evaluar ámbitos de intervención socioeducativa es necesario utilizar técnicas e instrumentos adecuados a cada realidad, que aporten datos suficientes en cada caso. Si nos referimos a la evaluación de centros educativos, por ser ámbitos de intervención socioeducativa y por ser donde tienen lugar una buena parte de las intervenciones, es necesario resaltar que existe una amplia oferta de instrumentos para llevarla a cabo. Podemos recordar algunos instrumentos que se han ido actualizando sucesivamente hasta nuestros días en los que podemos apreciar muchos elementos comunes e igualmente aplicables a centros de atención social:

1. La Escala de Evaluación de un Centro Docente de Enseñanza Básica, lanzada por el CE-DODEP (1966), estructurada en siete grandes áreas, cada una de las cuales constaba de diez ítems: aspectos materiales, organización y realización del trabajo, control de la labor escolar, disciplina, organización y realización del trabajo, control de la labor escolar, acción social del colegio y organización y dirección del centro.
2. La denominada Pauta para la Evaluación de un Colegio, elaborada por García Hoz (1975), integrada por cinco grandes apartados y cien ítems, del siguiente modo: alumnos (15), personal educador (15), medios materiales (10), actividades internas (40) y relaciones entre colegio-familia-sociedad (20).
3. El Cuestionario para el Análisis del Funcionamiento de la Escuela, de Darder y López, (1985). Se trata de un cuestionario para evaluar internamente los centros educativos y conocido como el QUAPE-80. Construido según sus autores como instrumento que ayude a realizar la evaluación formativa de los centros, está basado en la reflexión del profesorado del centro acerca de 26 parámetros de evaluación distribuidos en dos grandes factores:
 - Proyecto educativo de 12 ítems agrupados en torno a dos ejes nucleares: diseño del proyecto y grado de implantación en el centro.
 - Estructura y funcionamiento con 14 ítems agrupados en torno a cuatro dimensiones: gestión, actuación personal, recursos y relaciones.

Para cada ítem se presentan 5 situaciones posibles escalonadas, en las que puede encontrarse el centro en referencia a dicho ítem.
4. La Escala de Estimación del Clima Social de Medina (1988), que estima el clima social del aula basándose en el análisis del discurso de alumnos y profesores mediante las siguientes categorías: cooperación, competitividad, empatía, rechazo, autonomía, dependencia, actividad, igualdad y desigualdad.
5. Otra modalidad de evaluación de centros es el presentado por Santos (1990), de marcado carácter adaptativo a las características de cada centro. Basándose en el hecho de que cada centro tiene su dinámica funcional y utilizando una evaluación de carácter procesual y cualitativo presenta una serie de instrumentos que deben ser seleccionados para la evaluación, autoevaluación y heteroevaluación en cada centro.
6. Casanova (1992) presenta una modalidad de evaluación de carácter etnográfico, flexible y cualitativo, basado en una serie de componentes evaluables definidos por una serie de indicadores y dotado de una serie de técnicas e instrumentos que faciliten la evaluación del centro, con tres posibilidades: evaluación de todo el centro, evaluación de un sector del centro y evaluación de un programa en el centro.
7. Una iniciativa para evaluar ámbitos de intervención socioeducativa fue el Modelo Europeo de Gestión de Calidad, presentado por el MEC en 1997, que proviene de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Se trata de un modelo configurado en España por 67 preguntas (el original europeo tiene 100) que presenta la evaluación de ám-

Evaluación de la intervención socioeducativa

bitos de intervención socioeducativa como factor de calidad, cuyos objetivos planteados hacen referencia a promover la excelencia de la calidad de los servicios al cliente y en los resultados institucionales:

- Por medio de un sistema de evaluación
- Basado en el modelo de calidad total
- Homologado en el ámbito internacional

De acuerdo con la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, para la evaluación del ámbito pueden utilizarse diferentes estrategias metodológicas como:

- Simulaciones de presentación al premio establecido mediante informes
- Cumplimentación de formularios
- Matrices de mejora mediante puntuaciones de 1 a 10
- Reuniones de trabajo...

De un total de 1.000 puntos posibles, este modelo otorga un máximo de 500 puntos a los agentes (liderazgo, gestión de personal, planificación y estrategia, recursos y procesos), y un máximo de 500 puntos a los resultados (satisfacción del personal, satisfacción del cliente, impacto en la sociedad, resultados del centro).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN		
VARIABLE	OPCIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
RECURSOS ECONÓMICOS	Bajo coste	• Técnicas grupales
	Coste elevado	• Encuesta
TIEMPO DISPONIBLE	Poco tiempo	• Técnicas grupales, test
	Mucho tiempo	• Encuesta
AMPLITUD DEL PROGRAMA	Programas concretos	• Observación, técnicas grupales
	Programas amplios	• Encuesta
ENFOQUE	Orientados al análisis de problemas	• Entrevista, encuesta, informantes clave
	Orientados a la búsqueda de soluciones	• Técnicas de grupo

4.3. Selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de proyectos

Las técnicas e instrumentos a utilizar para evaluar proyectos de intervención socioeducativa deben ser variadas y estar en función del momento, de la finalidad de la evaluación y del enfoque dado, más cuantitativo o más cualitativo:

- **Al inicio del proyecto**, cuando de lo que se trata es de evaluar el diseño y su conceptualización, las técnicas a utilizar tienen que ver con la detección de necesidades, con un enfoque más cualitativo.
- **En la evaluación del proceso** de aplicación del proyecto y su coherencia con el diseño previo establecido, las técnicas a utilizar serán más centradas en los procesos y por lo tanto también más cualitativas.
- **En la etapa final**, cuando de lo que se trata es de averiguar la aplicación del proyecto en su totalidad, de analizar los resultados obtenidos o de realizar algún estudio comparativo de un grupo a los que se les aplicó el proyecto con otro a los que no se les aplicó, o bien de analizar diferencias significativas debidas a la aplicación del proyecto, las técnicas serán más cuantitativas.

En cualquier caso, las técnicas e instrumentos que se utilicen para evaluar proyectos de intervención socioeducativa, como ya hemos indicado en otro momento, deberán ser adecuadas y ajustadas a cada proyecto en particular.

En cualquier proceso de evaluación de proyectos de intervención socioeducativa es aconsejable emplear diferentes procedimientos para conseguir una valoración global y completa. Siempre que sea posible, se utilizarán diversas técnicas e instrumentos para garantizar la calidad y validez de la evaluación. Entre los factores que condicionan el proceso de evaluación de proyectos, al igual que de los agentes y ámbitos socioeducativos, están los siguientes:

1. En función de los recursos económicos

A la hora de decidir qué técnica o instrumento debemos utilizar, es necesario conocer el presupuesto del que se dispone. Con un presupuesto escaso, es aconsejable emplear las técnicas grupales como el grupo de discusión, o el grupo Delphi. La encuesta suele ser un medio más caro, ya que se necesita una compleja infraestructura, un dominio técnico importante y la preparación de muchos colaboradores para realizar las encuestas, tabular las respuestas de los cuestionarios, realizar el tratamiento estadístico de los datos, etc.

2. En función del tiempo

Cuando se dispone de poco tiempo para llevar a cabo un proceso de evaluación es necesario aplicar técnicas que proporcionen la información necesaria en el menor tiempo posible. En este caso se emplearán las técnicas de grupo, porque al aplicarse sobre una población reducida los datos se obtienen con rapidez. Los test también son adecuados gracias a que se pueden corregir mediante procedimientos estandarizados. Si se tiene tiempo, la encuesta

Evaluación de la intervención socioeducativa

es un procedimiento conveniente porque proporciona mayor cantidad de datos y porque la evaluación se realiza sobre una muestra poblacional mayor y más representativa.

3. En función de la amplitud

Para evaluar intervenciones o programas concretos que fueron aplicados a un pequeño número de personas, es aconsejable emplear la observación y técnicas grupales. En el caso de contar con una población numerosa, la encuesta es la técnica apropiada para recoger información de un gran número de personas.

4. En función del enfoque

Si nuestro objetivo se centra en valorar programas orientados al análisis de problemas o realidades complejas, la entrevista es el procedimiento aconsejado. En este caso la encuesta se realizará a personas responsables clave, mediante agentes expertos que proporcionen información relevante. Para evaluar programas o instituciones enfocadas a la búsqueda de soluciones y satisfacción de necesidades, será conveniente aplicar técnicas de grupo donde participen todos los agentes implicados.

A continuación se presenta la plantilla de evaluación de Proyectos de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo.

MODALIDAD A: Proyectos conjuntos de investigación	Criterios de evaluación	COMPONENTES EVALUABLES
	PERTINENCIA	• Adecuación de los objetivos del proyecto con temas críticos para el desarrollo
		• Adecuación del tema del proyecto con las prioridades de desarrollo científico del país socio y de la institución contraparte
		• Articulación del proyecto con las actuaciones de la AECID en el país socio
	CALIDAD	• Concreción y claridad de los objetivos
• Idoneidad del equipo de investigación español y de la contraparte		
• Idoneidad del enfoque del problema y del plan de trabajo		
• Viabilidad: adecuación de objetivos y medios institucionales, humanos, técnicos y financieros		
IMPACTO	• Capacidades de absorción: aplicabilidad potencial de los resultados del proyecto	
	• Creación de capacidades en el grupo de investigación e Institución contraparte	

MODALIDAD B: Proyectos conjuntos de formación	Criterios de evaluación	COMPONENTES EVALUABLES
	PERTINENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de los objetivos del proyecto con las prioridades de desarrollo académico de la Institución contraparte
		<ul style="list-style-type: none"> • Prioridad del país contraparte en el Plan Director de la Cooperación española al desarrollo
		<ul style="list-style-type: none"> • Efecto multiplicador de la intervención: población que podría beneficiarse
	CALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Concreción y claridad de los objetivos
		<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del equipo español participante y de la contraparte
		<ul style="list-style-type: none"> • Idoneidad del plan de trabajo
		<ul style="list-style-type: none"> • Viabilidad: adecuación de objetivos y medios institucionales, humanos, técnicos y financieros
	IMPACTO	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de capacidades docentes sostenibles por la institución contraparte
		<ul style="list-style-type: none"> • Mejoras en la calidad de formación de los estudiantes

MODALIDAD C: Acciones preparatorias	Criterios de evaluación	COMPONENTES EVALUABLES
	PERTINENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridad del país contraparte en el Plan Director de la Cooperación española al desarrollo
		<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad inicial de la Institución contraparte para establecer la colaboración
		<ul style="list-style-type: none"> • Ventajas comparativas en el país de la Institución contraparte seleccionada
	CALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia del plan de acción de la propuesta con los objetivos que se pretenden
<ul style="list-style-type: none"> • Grado de compromiso de la institución española y e idoneidad del equipo propuesto 		

MODALIDAD D: Acciones integradas para el fortalecimiento científico e institucional	Criterios de evaluación	COMPONENTES EVALUABLES
	PERTINENCIA	• Prioridad del país contraparte en el Plan Director de la Cooperación española al desarrollo
		• Integración de la propuesta con los objetivos institucionales de la contraparte: alineación
		• Coherencia y articulación con los objetivos y proyectos de la cooperación española en el país contraparte
		• Implicación de la institución contraparte en el desarrollo y sostenibilidad de la propuesta
	CALIDAD	• Concreción, claridad y coherencia de los componentes de la propuesta
		• Idoneidad del equipo español participante y de la contraparte
		• Idoneidad del plan de trabajo
		• Viabilidad: adecuación de objetivos y medios institucionales, humanos, técnicos y financieros
	IMPACTO	• Creación de capacidades sostenibles en la institución contraparte
• Efecto multiplicador de la propuesta: beneficiarios potenciales		

Planilla de evaluación de proyectos

(Fuente: Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo – AECID-)

V. Resumen

El evaluador tiene que empezar por saber diferenciar entre lo que es una técnica y lo que es un instrumento de evaluación. Ese conocimiento le ayudará a saber emplear en cada circunstancia las técnicas e instrumentos óptimos, teniendo en cuenta las características del proceso evaluativo concreto. Se pueden utilizar distintas técnicas e instrumentos para evaluar agentes, ámbitos o proyectos de intervención socioeducativa. Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas pueden ser muy variadas y tienen que permitir la obtención de la información necesaria para conocer en todo momento el diseño, elaboración, ejecución y resultados de proyectos socioeducativos.

Existen técnicas e instrumentos de evaluación muy diferentes y la dificultad estriba en saber elegir las técnicas e instrumentos más adecuados en cada ocasión. Un buen evaluador, a la hora de evaluar, no solamente usa la estrategia apropiada, sino que utiliza las técnicas e

instrumentos idóneos para cada situación, además de procurar basar sus valoraciones en el uso combinado de varias técnicas.

Hemos presentado las técnicas más usuales: la observación, la encuesta, la entrevista, los test, entre otros. También se han presentado algunos criterios para seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para evaluar proyectos, ámbitos y agentes de intervención socioeducativa.

No hay técnicas ni instrumentos que sean en sí mismos buenos o malos, sino que depende de que estén bien o mal empleados para realizar cada proceso evaluativo concreto. Todos tienen sus ventajas e inconvenientes, sus limitaciones y sus posibilidades.

VI. Actividades

- Recordar qué tienen en común y en qué se diferencian una técnica de recogida de información y un instrumento de recogida de información.
- Elaborar un pequeño cuestionario con diez preguntas, dirigido a alumnos de 12 a 16 años cuya finalidad sea obtener información acerca de la aceptación o rechazo hacia los alumnos de otras razas.
- Elaborar una clasificación de los instrumentos de evaluación aplicables a una situación concreta, fijando primero las condiciones de partida y analizando los factores que entran en juego.

VII. Autoevaluación

1. ¿Qué diferencia hay entre el “registro anecdótico” y el “registro descriptivo”?
2. ¿Cuáles son las principales “técnicas de interrogación”?
3. ¿Qué “instrumentos” podemos utilizar para realizar una evaluación utilizando “técnicas de análisis”?

Soluciones:

1. El registro descriptivo requiere la preparación de un esquema previo por parte del profesor; mientras que el registro anecdótico no requiere estructuración previa.
2. Las principales “técnicas de interrogación” son la encuesta y la entrevista.
3. Instrumentos de “técnica de análisis” son: cuadernos, fichas de trabajo, pruebas de exámenes, diario del profesor, etc.

Redacción y presentación de informes de evaluación de la intervención socieducativa

- I** Introducción
- II** Competencias
- III** Mapa conceptual
- IV** Contenidos
 - 1** Sentido y finalidad del informe de evaluación de proyectos
 - 1.1** Tipos de informes de evaluación
 - 1.1.1** En función del momento
 - 1.1.2** En función de los destinatarios o audiencias
 - 1.1.3** En función de los contenidos
 - 1.1.4** En función del enfoque metodológico
 - 2** Organización y estructura del informe de evaluación
 - 2.1** Criterios de organización
 - 2.2** Elementos estructurales del informe
 - 3** Redacción del informe de evaluación
 - 3.1** Difusión del informe de evaluación
 - 3.1.1** Destinatarios y audiencias
 - 3.1.2** Identificación de las audiencias
 - 3.1.3** Objetivos de la difusión del informe de evaluación
 - 3.1.4** Estrategias de difusión
 - 4** Criterios de valoración de los informes de evaluación
- V** Resumen
- VI** Actividades
- VII** Autoevaluación

I. Introducción

Las actuaciones realizadas al poner en práctica un proyecto de intervención socioeducativa tienen que ser necesariamente valoradas de forma amplia y exhaustiva en todos los momentos del proceso, pero muy especialmente al final de este, que es cuando hay que entrar a analizar cada uno de los elementos que han configurado el proyecto y que han intervenido en su desarrollo, aplicación y resultados.

Esta valoración final se materializa por medio de informes, que son documentos en los que se valoran de forma detallada todos los elementos relacionados con un proyecto de intervención socioeducativa. Puede decirse, que un informe es la síntesis o resumen del proceso de intervención seguido en un proyecto, con la presentación de conclusiones y la propuesta de futuras actuaciones y hallazgos recogidos. Esta síntesis final del proceso de intervención socioeducativa es necesaria para la revisión de lo que se ha hecho, y es un paso esencial dentro de la amplia y compleja situación social, de cara a emprender nuevas actuaciones educativas.

La finalidad del informe estriba en proporcionar resultados a los agentes responsables de un proyecto de intervención socioeducativa y, según en qué casos, también puede ser de gran utilidad para los beneficiarios y otro tipo de personas interesados en dicho informe. La evaluación de cualquier actividad de educación social sirve de aprendizaje permanente, ya que proporciona nuevos conocimientos, tanto en cuanto a los logros alcanzados, como respecto de los fallos detectados. En definitiva, el informe deja constancia de la intervención desarrollada, de la transformación conseguida y de las propuestas de mejora debidamente fundamentadas.

La elaboración de informes requiere tener en cuenta una serie de requisitos que cumplir. Su redacción se estructura siguiendo los apartados que dan calidad a los aspectos relevantes de su contenido. El producto final es un documento correctamente presentado de fácil lectura y comprensión. El último objetivo del informe, como culminación del proceso de evaluación, es la difusión de su contenido a la comunidad educativa. Es un instrumento sistematizador y socializador de los resultados de un proyecto.

Estas son las ideas y temas más relevantes que vamos a desarrollar en el presente capítulo.

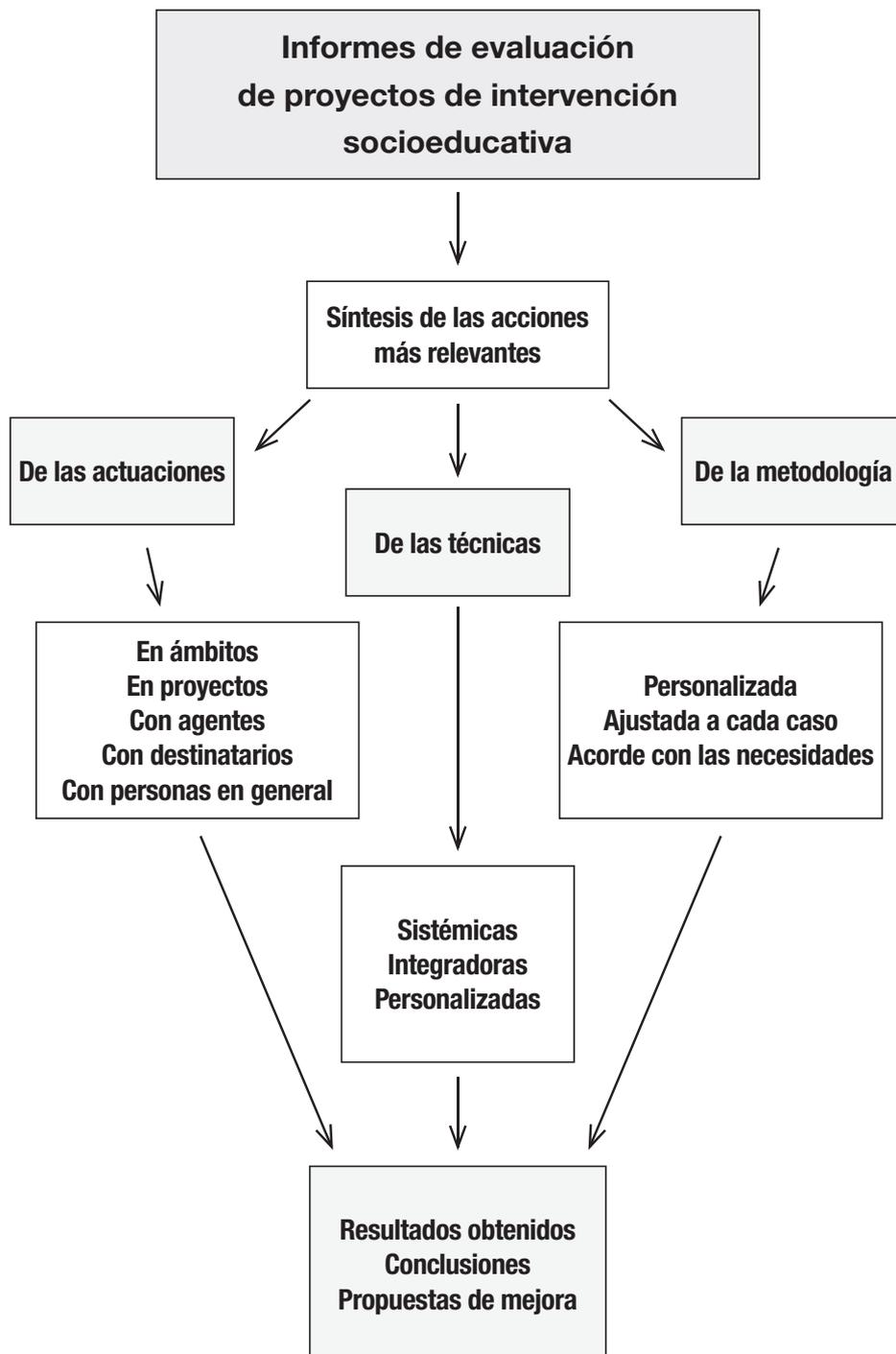
II. Competencias

Con el trabajo y estudio de este capítulo el estudiante podrá adquirir de las siguientes competencias como resultado de su aprendizaje:

- Saber elaborar un informe de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa.
- Conocer los requisitos en la redacción de un informe de evaluación.

- Considerar los aspectos fundamentales del informe teniendo en cuenta los destinatarios y las formas de difusión.
- Conocer los criterios de valoración de un informe de evaluación.
- Prever y aplicar medidas de mejora permanente del propio proceso formativo
- Trabajar en equipo y saber coordinarse con otros para lograr metas comunes

III. Mapa conceptual



IV. Contenidos

1. Sentido y finalidad del informe de evaluación de proyectos

El proceso de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa tiene que finalizar con la elaboración de un informe de evaluación. En el caso de que el proyecto esté auspiciado por alguna de las administraciones públicas, el citado informe deberá ser de carácter público, ya que tiene que ofrecer a la administración que representa a los ciudadanos una información veraz acerca de todos los elementos del proyecto. Los informes de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa, ofrecen bastantes diferencias según haya sido el enfoque de la evaluación realizada (más cuantitativo o más cualitativo), pero en cualquier caso deben ofrecer una descripción completa y detallada de todo el proceso de aplicación del proyecto y de los resultados obtenidos como consecuencia de su aplicación. Parafraseando a Kerlinger (1985), podemos afirmar que no es función del investigador, y en este caso del evaluador, convencer al lector, sino informarle de la forma más precisa y clara posible sobre lo que hizo, por qué lo hizo, cómo lo realizó, la exposición de los resultados del proyecto y las conclusiones correspondiente. De forma que sea el destinatario quien pueda valorar las aportaciones que ofrece el informe.

La función primordial, el sentido y la utilidad del informe de evaluación consiste en comunicar sus resultados al público interesado, procurando alcanzar la máxima objetividad en su elaboración y planteamientos. El informe de evaluación debe proporcionar resultados fiables, importantes y relevantes que lleguen a la audiencia a la que van dirigidos. En consecuencia, el evaluador debe hacer el esfuerzo por presentar los resultados de un modo y estilo comprensibles para sus destinatarios, de tal forma que puedan fundamentar el debate y el estudio reflexivo de los agentes responsables del proyecto.

Desde esta perspectiva podemos definir el informe de evaluación como un documento que sintetiza del modo más fiel y objetivo posible el proceso de evaluación llevado a cabo. Constituye también un instrumento que posibilita la comunicación entre los evaluadores y las respectivas audiencias o destinatarios: evaluados, padres, alumnado, asociaciones, etc. Debe estar escrito con un lenguaje claro y sencillo para que pueda ser entendido por cada una de los destinatarios a los que se dirige.

La finalidad y objetivos del informe de evaluación es una de las primeras cuestiones que el evaluador debe resolver para determinar el propósito que debe cumplir un informe. El objetivo de un informe de evaluación está directamente vinculado a la función que la evaluación pretende desempeñar. Por ejemplo, si la evaluación es formativa y su finalidad es mejorar el proyecto, el informe deberá comunicar a los agentes responsables cómo está funcionando el proyecto y qué cambios sería necesario hacer para mejorarlo. Desde esta perspectiva, se elaborarán sucesivos informes que se entregarán periódicamente. La periodicidad en su entrega y difusión entre los agentes e implicados impulsará la mejora del proyecto. Si, por el

contrario, la evaluación tiene un carácter final, el informe deberá aportar información sobre su utilidad a aquellos agentes responsables que puedan volver a aplicarlo en un futuro, que puedan proporcionar recursos para continuar aplicando el proyecto; que tengan que tomar decisiones a partir de los datos expuestos en el informe. En este caso el informe tendrá carácter finalista e integral (Rebollo Catalán, 1993: 171).

Los objetivos de un informe de evaluación están en función de los propósitos que se hayan querido alcanzar con el proyecto y de las intenciones de los agentes que lo promovieron. El abanico de objetivos, por tanto, debe ser necesariamente tan abierto y flexible como las circunstancias políticas, sociales, económicas que rodean el diseño, aplicación y evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa, de los intereses de los agentes que los promocionan y de los destinatarios o de las necesidades que pretende atender. Aunque la finalidad y los objetivos pueden variar mucho, el propósito fundamental que da sentido a la elaboración de un informe evaluativo es poder comunicar a las audiencias o destinatarios, los hallazgos y conclusiones que resultan de la recogida, análisis e interpretación de los datos de la evaluación del proyecto.

Concretando los objetivos más habituales de un informe de evaluación, podemos señalar, entre otros, los siguientes:

1. Recoger los aspectos más relevantes del proceso de evaluación proporcionando la información que se considere adecuada a los intereses de los distintos destinatarios.
2. Indicar los aspectos técnicos utilizados, la metodología, los procedimientos, los instrumentos utilizados. De esta forma se permite que otros expertos puedan valorar la calidad de la evaluación, así como su validez y fiabilidad, y ser contrastada con otras evaluaciones similares.
3. Resaltar los puntos fuertes y los puntos débiles del proyecto objeto de la evaluación. Los primeros, con el propósito de conocer qué factores inciden en estos aspectos fuertes para reforzarlos y mantenerlos. Los segundos, con el propósito de remediar la situación y poder estudiar las modificaciones y cambios necesarios que invertirán el proceso, de manera que se produzca una mejora tanto en el proceso, como en los resultados.
4. Proporcionar información valiosa y técnicamente fundamentada para ayudar a tomar decisiones en función de los datos y evidencias presentadas en el informe, que vayan más allá de las meras apreciaciones o impresiones sin mayor fundamento.
5. Contribuir a la reflexión sobre la propia acción llevada a cabo por los principales agentes del proyecto socioeducativo: profesorado, alumnado, equipo directivo, padres de familia, administración educativa, etc.

En consecuencia, con su sentido y finalidad, los informes de evaluación de proyectos deben reunir una serie de características que le otorguen calidad y credibilidad. Además de la necesaria validez y fiabilidad, también debe ser:

Evaluación de la intervención socioeducativa

- Útil para la audiencia, es decir, para aquellas personas o grupos a los que se dirige, o que están interesados en conocer los resultados.
- Factible, por lo que ha de poner de manifiesto los procedimientos utilizados, la metodología aplicada y las herramientas de recogida de datos empleadas.
- Ético, ya que un informe de evaluación de la intervención socioeducativa tiene que respetar los derechos de las partes implicadas y mantener la debida reserva, a la vez que reflejar los datos conforme a la realidad.
- Riguroso y objetivo en la exposición de los resultados y en la presentación de las conclusiones obtenidas.

LOS INFORMES DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA FAVORECEN, AYUDAN O POSIBILITAN:
1. Tomar conciencia de lo realizado
2. Otorgar sentido a las acciones realizadas
3. Ubicar las acciones en el tiempo y en el espacio
4. Conseguir una comprensión profunda de las acciones desarrolladas
5. Insertar las acciones en contextos amplios de significación
6. Orientar el desarrollo de las acciones futuras
7. Dirigir una mirada crítica a las acciones, las situaciones o los procesos
8. Comprender la importancia de la crítica como métodos de aprendizaje
9. Generar cambios conscientes y fundamentados
10. Crear nuevos enfoques de las actuaciones futuras
11. Aprender sobre nosotros mismos, sobre los otros o sobre los entornos sociales
12. Lograr la participación de todos los afectados, de una u otra manera, por la propia acción o por sus resultados
13. Instaurar contactos, mediaciones y compromisos entre los participantes y los agentes sociales
14. Asumir, negociar, consensuar o integrar las partículas y diversas sensibilidades sociales
15. Minimizar el sentimiento de vulnerabilidad ante la evaluación de los proyectos
16. Reconocer, reflexionar y desarrollar colectivamente el diálogo, la diferencia, la discrepancia, el compromiso, la cooperación y el conflicto creativo
17. Construir visiones colectivas compartidas sobre los objetos, las situaciones o los procesos de intervenciones socioeducativas
18. Trabajar por la mejora de la calidad de vida comunitaria

1.1. Tipos de informes de evaluación

Los múltiples objetivos y las características definitorias configuran y plantean una visión compleja de la naturaleza de los informes de evaluación, que están en relación con la complejidad de las realidades evaluadas. La complejidad es la que justifica que no existan modelos ni tipos únicos ni excluyentes de informes de evaluación de proyecto de intervención socioeducativa, sino que su formato, contenidos y enfoques estén en función del tipo de evaluación realizada. Los procesos de evaluación desde un enfoque más cualitativo, realizan unos informes más continuos, más extensos, más globales y con amplias descripciones; en tanto que los que realizan la evaluación desde un enfoque más cuantitativo, suelen realizar un tipo de informe más estructurado, más homogéneo y que se centra más en el grado de consecución de los objetivos propuestos en el proyecto de intervención socioeducativa. El tipo de informe de evaluación desde la perspectiva cualitativa se materializa en un documento abierto y comprensivo, en el que el evaluador toma la iniciativa de incorporar todos aquellos elementos que le han parecido relevantes, haciendo las observaciones que le parecen más oportunas. Por el contrario, desde el modelo cuantitativo el tipo de informes se presenta como un instrumento predeterminado y cerrado en el que se estructura una serie de apartados a cumplimentar, en relación con todos y cada uno de los elementos que configuran el proyecto de intervención socioeducativa.

Habitualmente los distintos tipos de informes se clasifican en función del momento en el que se elaboran, de los destinatarios o audiencias a los que van dirigidos y de los contenidos que incorporan.

CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE INFORMES DE EVALUACIÓN	
CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPOS
MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Procesual • Final
AUDIENCIA O DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Privado • Público
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> • General o completo • Específico o reservado • Resumen • Técnico • De continuidad

1.1.1. En función del momento

Durante el proceso de evaluación, al igual que en el desarrollo de un proyecto socioeducativo, hay fases o momentos, que por sus circunstancias y funciones específicas, dan lugar a distintos tipos de evaluación y de sus informes correspondientes:

Evaluación de la intervención socioeducativa

a. Informe inicial. Tienen un carácter previo, anticipativo y de diagnóstico. Su importancia se pone de manifiesto a la hora de diseñar y justificar la necesidad y la idoneidad de un proyecto determinado que se quiere aplicar a una situación concreta, contribuyendo a tomar decisiones fundamentadas, en función de los datos diagnósticos sobre el estudio de necesidades reales, respecto a fijar objetivos, destinar recursos, seleccionar los agentes sociales, señalar posibles dificultades, etc. Con los datos aportados por el informe inicial, tanto los agentes promotores del proyecto, como sus agentes ejecutores saben de qué situación parten y qué actuación deben desempeñar.

Su contenido se centra en informes sobre el estado de la cuestión o de la situación de partida, con el objeto de elaborar un diseño del proyecto en función de las necesidades detectadas. El contenido del informe previo recoge los propósitos de una evaluación y constituye un proyecto o un plan de evaluación. En este informe se suelen incluir:

- Las razones y propósitos del estudio que se va a iniciar
- Las metas y objetivos principales del estudio
- Los grupos a evaluar y los implicados
- Algunas variables cruciales a tener en cuenta en el ámbito de la actuación
- Los métodos generales de información a emplear
- Una temporalización prevista para llevar a cabo el estudio de evaluación con las actividades principales y aspectos a tener en cuenta en el informe
- Los procedimientos, técnicas e instrumentos que se van a emplear en la recogida de información
- Técnicas en el tratamiento de información

b. Informe procesual. Tiene una clara intencionalidad formativa y de regulación de las actuaciones en proceso de ejecución. También tienen un carácter parcial, provisional o de progreso, en la medida que va proporcionando información paralelamente a las actuaciones que ejecutan el proyecto, dentro de un periodo de tiempo determinado, o sobre los resultados de una intervención concreta todavía en proceso de ejecución. Estos informes parciales dan cuenta de logros provisionales, de dificultades detectadas o de carencias en determinados aspectos, que van a servir de base para revisar cuestiones como:

- Análisis de situación.** Permite observar en qué circunstancias se encuentra la situación actual del proyecto en relación con el momento de partida y frente a la terminación a la que se espera llegar.
- Estudio de problemas.** En la aplicación del proyecto surgen problemas o situaciones inesperadas que hay que identificar para poder ofrecer las soluciones que correspondan.
- Control de calidad.** Es necesario mantener un seguimiento de mantenimiento o asistencia técnica de los distintos elementos integrantes e intervinientes en el proyecto para comprobar si se siguen los planteamientos y criterios señalados inicialmente, si se

está respondiendo a las expectativas, si se está actuando con solvencia y rigor profesional o, si por el contrario, corre peligro el logro de los objetivos del proyecto.

Regulación del proceso. A la vista del desarrollo de las actuaciones, de los resultados parciales y de los hallazgos detectados, es necesario introducir cambios debidamente justificados por los datos del informe, que reajusten determinados planteamientos, refuercen los puntos débiles y se intensifique o se reduzca la actividad, según los casos. El contenido de este tipo de informe sirve para dar a conocer el estado de la cuestión de una evaluación en proceso y los pasos que quedan por realizar. Las partes que lo componen son:

- Introducción que adelante los propósitos principales, las metas y objetivos del estudio evaluativo, las audiencias a las que se dirige.
- Revisión del diseño general.
- Desarrollo del estudio hasta la fecha, datos recogidos, personas que se han implicado, los informes que se han realizado y problemas o dificultades que se han encontrado.
- Pasos siguientes. Presentación del trabajo que queda por hacer e indicar el plan para llevarlo a cabo.
- Propuestas de modificaciones puntuales.
- Señalamiento de los puntos fuertes y débiles del proceso.

Los informes parciales de tipo formativo son como el testigo o el termostato que acompaña cada momento del desarrollo y aplicación del proyecto, proporcionando información a los diversos agentes, promotores y ejecutores responsables de su marcha.

c. Informe final. Tiene un carácter integral, sumativo y definitivo al término de un proyecto. Certifica la ejecutoria de un proceso y de los resultados logrados con el proyecto. También recoge orientaciones y sugerencias de cara a próximas ediciones, planes de recuperación, actividades de refuerzo o de mejora, según los casos.

La elaboración y presentación del informe final puede tener diversas modalidades en función, sobre todo, de sus destinatarios y contenido. Entre estas modalidades de informe se pueden señalar:

- Informe general.** Normalmente contiene toda la información sobre los objetos y propósitos de la evaluación, métodos empleados y resultados. Tiene un carácter integral y comprensivo.
- Informe específico.** Es un resumen del informe final, que pone el énfasis en determinados aspectos de la ejecución del proyecto o de sus conclusiones. Suele ir dirigido solo a algunos de las personas intervinientes en el proyecto.
- Informe resumen.** Es una versión resumida del informe principal, escrito en un lenguaje sencillo y fácil de entender, que incluye lo más importante y va dirigido a la audiencia social para su difusión masiva.

- **Informe técnico.** Incluye información detallada sobre muestreo, métodos de análisis, instrumentos, procedimientos de recogida de información, etc., para conocimiento de expertos y de la comunidad científica.
- **Informes de continuidad.** Contienen las interpretaciones, observaciones, sugerencias, consecuencias, implicaciones y pasos a seguir en las próximas ediciones, en función de los resultados y las conclusiones de la evaluación.

Es el informe que se elabora después de un proceso evaluativo, en el que se recogen todos los aspectos significativos de interés relevante de forma comprensiva. Veamos a continuación las diversas modalidades de informe final con sus contenidos diferenciados en función de los destinatarios a los que está dirigido. El **informe final general**, o completo por ser el que recoge el contenido en su totalidad, suele incluir los siguientes apartados en el documento que lo sustenta:

□ **Introducción**

- Intención y sentido del documento. Se debe incluir en qué consiste el presente informe y cuál es su propósito.
- Estructura del documento. Especificación de los apartados y subapartados en que está organizado el documento del informe.

□ **Características del proceso de evaluación**

- Descripción de la situación de evaluación. Se debe exponer cómo surge la situación de evaluación a la que se responde con este informe.
- **Ámbito.** Descripción detallada del contexto y ámbito del objeto de evaluación.
- **Enfoque de la evaluación.** Exposición del enfoque metodológico general del estudio evaluativo.
- **Audiencias o destinatarios** a las que se dirige. Especificación del agente e interesados en los resultados.
- **Finalidad de la evaluación.** Tipo de toma de decisiones para el que se va a utilizar la evaluación.
- **Momento de realización de la evaluación.** Señalización de si la evaluación se realiza antes, durante o después de terminada la actividad o en los tres momentos del proceso.

□ **Diseño de la evaluación**

- **Objetivos y cuestiones de la evaluación.**
- **Técnicas y procedimientos de recogida de información.**
- **Informes realizados;** resúmenes breves de los informes parciales.
- **Plan de temporalización de actividades.**

□ **Resultados**

- **Presentación y comentario de los resultados.**

Conclusiones

– Interpretaciones y recomendaciones para la toma de decisiones.

Valoración de la evaluación

– Resumen de los puntos fuertes y débiles.

– Limitaciones y deficiencias del estudio.

Perspectivas de futuro

– Próximos plazos, indicaciones de lo que se puede hacer a partir de ahora: propuestas de mejora, programa de formación, etc.

d. El Informe final técnico es un informe final general pero con una mayor incidencia en la información de los aspectos técnicos del estudio evaluativo. Este informe debe estar disponible para todas aquellas audiencias que lo deseen, pero fundamentalmente para los expertos y para el campo de la comunidad científica. El contenido del **informe final técnico** suele tener la siguiente estructura:

Introducción

– Intención y estructura de los contenidos del informe

Procedimiento de recogida de información

– Descripción del procedimiento e instrumento de recogida de información

– Enumeración de las principales preguntas de evaluación, de las variables que intervienen y de las fuentes de información

– Equivalencia con los objetivos. Una matriz que muestre cómo se relaciona la información recogida con los objetivos de la evaluación

Plan de muestreo

– Definición de la población y de factores contextuales, del ámbito a estudiar.

– Especificaciones del muestreo: número y tipos de muestras, número de casos en cada muestra...

– Procedimiento de muestreo: cómo, cuándo y por quién se extrajo cada muestra.

Planificación de la recogida de información

– Procedimientos, instrumentos y descripción del método empleado: entrevista, visitas al centro, observación, encuesta.

– Equivalencia con las necesidades de información: una matriz que muestre cómo los instrumentos y procedimientos se relacionan con las cuestiones de evaluación concretas.

Tratamiento de la información

– Revisar y depurar los procedimientos, informar de cada procedimiento, cómo fueron recogidos y verificados los datos.

– Explicar cómo se agregaron y codificaron, cómo se prepararon para llevar a cabo el proceso y análisis de datos.

Evaluación de la intervención socioeducativa

Análisis de datos

- Procedimientos de análisis preliminar: cuestiones a las que se desea dar respuesta, aspectos investigados, comparaciones respecto a las muestras y respuesta más o menos positiva, etc.
- Resultados preliminares: descripción de cada una de las conclusiones a las que se ha llegado, tendencias identificadas, etc.

Presentación de resultados

- Las preguntas a las que se responde.
- Procedimientos utilizados: descripción de cada conjunto de información, de cómo se realizó el análisis...
- Resultados: exposición de resultados a través de gráficos, cuadros, tablas, etc., así como la discusión que acompaña a los resultados de los principales procedimientos de análisis.

Anexos

- Contendrían los resúmenes de datos, los informes internos de datos y los informes que apoyan el informe técnico y que serían necesarios para replicar el análisis.
- Documentos complementarios de interés

ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL INFORME	
ASPECTOS	TIPO DE INFORMACIÓN
FICHA TÉCNICA (datos de identificación)	<ul style="list-style-type: none">• Nombre del proyecto, destinatarios, institución demandante y evaluador
AUDIENCIA	<ul style="list-style-type: none">• Responsables políticos, comunidad científica, implementadores, destinatarios, etc.
PROPÓSITOS DEL INFORME	<ul style="list-style-type: none">• Demostrar rentabilidad, explorar e investigar, implicar, proporcionar apoyo, aportar información, etc.
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none">• Análisis del centro, barrio o zona, exposición de la historia reciente, tipo de problemática de la zona, quién demanda la evaluación y en qué circunstancias llega la demanda al evaluador, etc.
FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Concepto de evaluación del que se parte, funciones del proyecto modelo adoptado y su justificación, etc.

ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL INFORME	
ASPECTOS	TIPO DE INFORMACIÓN
CUESTIONES DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las cuestiones de evaluación que pretendía resolver? • ¿En torno a qué dimensiones del proyecto iban referidas? • ¿Han surgido otras cuestiones en el proceso?
PROCESO EVALUATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diseño de investigación se ha aplicado? • ¿Qué criterios se han adoptado para tal selección? • ¿Qué técnicas de recogida de datos se han utilizado? • ¿Para qué tipo de información se ha utilizado cada técnica? • ¿Cómo se han analizado los datos? • ¿Por qué se han aplicado determinadas técnicas de análisis y no otras?, etc.
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición detallada de los criterios sobre los que se asientan las conclusiones • Descripción del proceso de construcción de un cuerpo teórico de conocimientos a partir de las informaciones de conocimientos partir de las informaciones analizadas • Especificación de los aspectos más positivos del proyecto • Aportaciones de la evaluación para la futura mejora del proyecto • Aspectos o requisitos que deberían ser tenidos en cuenta en una aplicación posterior del proyecto, etc.

1.1.2. En función de los destinatarios o audiencias

En la preparación y aplicación de un proyecto de intervención socioeducativa intervienen personas e instituciones de diversa índole que tienen legítimo derecho a conocer las incidencias significativas acontecidas durante el proceso de desarrollo, así como los resultados finalmente conseguidos. Podemos diferenciar dos tipos de informes:

Informe privado. Estos informes se ponen a disposición exclusivamente de los responsables más directamente implicados, de una u otra forma, en la promoción, diseño y aplicación de un proyecto determinado. Tiene como finalidad aportar información precisa, y en algunos casos reservada, sobre algún aspecto crítico para su estudio, interpretación y consideración.

Informe público. Consiste en un documento público que se dirige a los destinatarios individuales de un proyecto o a la audiencia social interesada en el tema, para informarla del proceso seguido y de los resultados obtenidos. Estos informes contribuyen al avance de la Educación Social y a la mejora de sus actuaciones.

En función de los diversos destinatarios o audiencias podemos reseñar dos tipos de informes como los más representativos: por un lado el informe privado, reservado a los responsables, y, por otro, el informe resumen dirigido a todos los interesados en el tema, por una u otra razón.

e. Informe final privado de evaluación. Es un informe de uso privado que sirve a los agentes y responsables para estudiar en detalle el proceso y resultados de un proyecto o intervención socioeducativa; así como el proceso de valuación que se ha aplicado. Un informe reservado en el momento final de un proyecto debiera incluir, entre otros, los siguientes aspectos:

- Copia del proyecto de evaluación
- Funciones que han desempeñado los distintos participantes y posibles cambios
- Deberes y responsabilidades de los distintos servicios de apoyo al proyecto
- Cambios que se debieran introducir en el planteamiento y ejecución
- Valoraciones concretas y críticas a aspectos puntuales

f. Informe final resumen. Es un informe extraído del informe general con el objeto de hacerlo llegar a una audiencia abierta y amplia. Se trata de dar a conocer los datos más relevantes y de interés general referentes a un determinado proyecto. En un contenido se puede recoger los siguientes aspectos:

- Breve historia del estudio y los propósitos
- Participantes y destinatarios del proyecto
- Qué información se ha recogido
- Resultados y conclusiones
- Próximos pasos y acciones futuras
- Aportaciones de interés social

1.1.3. En función de los contenidos

Los elementos que constituyen el contenido de un informe de evaluación varían también en función de sus contenidos. Los contenidos básicos que se deben abordar son:

- a.** El diseño de evaluación empleado
- b.** Los instrumentos de recogida de datos
- c.** Los métodos y técnicas utilizadas en el análisis e interpretación de los datos
- d.** Los resultados obtenidos
- e.** Las conclusiones
- f.** Observaciones, sugerencias o propuestas de mejora o de futuro.

Algunos autores como Worthen y Sanders (1987) entienden que el contenido de un informe de evaluación debe incluir los siguientes elementos: introducción al informe, foco de la evaluación, plan y procedimientos de evaluación, presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones. Colás y Rebollo (1993) consideran importantes los contenidos respecto a: sentido del informe, núcleo de la evaluación, proceso evaluativo, conclusiones y recomendaciones.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL CONTENIDO DE UN INFORME DE EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de la evaluación • Metodología y enfoque • Ámbito de aplicación y limitaciones
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes y planificación • Referencia a cualquier modificación
PERTINENCIA DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia en relación con las necesidades detectadas • Pertinencia en relación a las prioridades de la organización o institución como agente promotor
EFICIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Progreso y utilización de recursos • Logro de resultados • Resultados en relación al uso de recursos
EFICACIA	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida ha tenido éxito el proyecto en el logro de sus objetivos? • Factores y procesos que afectan el logro de estos objetivos.
IMPACTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Impactos previstos y no previstos en el nivel individual, grupal e Institucional • Factores y procesos que explican los impactos del proyecto
VIABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que la han afectado a la viabilidad: prioridades sociales, factores económicos, institucionales, tecnológicos, socioculturales y ambientales
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones • Recomendaciones
RESUMEN	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de los aspectos más relevantes

En definitiva, es la naturaleza de la realidad que se va a evaluar, así como los condicionamientos a los que está sometida su evaluación, y los que van a diversificar tanto la organización como los contenidos de un informe. Por tanto, hay que partir del hecho de que el informe evaluativo no es uniforme en todos los casos. La organización, contenidos y lenguaje del informe variarán según quién evalúa, si es un evaluador externo o es la propia institución, dónde se aplica el proyecto o cómo evalúa. Por ejemplo, desde una perspectiva crítica, el informe tendrá un carácter más dinámico y periódico, en tanto que desde una perspectiva más clásica u objetivista, el informe tendrá un carácter más terminal: también existen variaciones en un informe de evaluación en función de su enfoque metodológico.

1.1.3. En función del enfoque metodológico

Siguiendo modelos del campo de la investigación educativa, Colás y Buendía (1994) señalan las diferencias en la organización de informes de evaluación en función del enfoque teórico y metodológico que se haya adoptado en el proceso de evaluación.

- a. Desde una perspectiva cuantitativa, el informe de evaluación posee una organización más sistemática y estructurada derivada del diseño de evaluación inicialmente establecido. El desarrollo de la evaluación viene definido desde el diseño y, por lo tanto, el informe debe reflejar esta estructuración. La información que contiene debe ser clara, objetiva y concisa. Los contenidos del informe deben ser completos, a la vez que estrictos en su redacción. Los criterios para la elaboración de los contenidos de un informe evaluativo cuantitativo son el rigor y la precisión científica.
- b. Desde un enfoque cualitativo, la finalidad del informe es aportar conocimiento práctico sobre escenarios concretos. Su propósito es facilitar la comprensión de los procesos de acción y conocimiento holista de la realidad (Colás y Buendía, 1994). No se persigue la generalización de resultados, sino el conocimiento profundo de una realidad concreta. En consecuencia, la exposición de los aspectos metodológicos de la evaluación de un proyecto como contenido de un informe evaluativo está directamente relacionada con la concepción del diseño de evaluación. El diseño es abierto y flexible, y el proceso está dirigido a conocer más ampliamente la realidad desde las opiniones y creencias de las personas implicadas. El informe debe recoger estas dimensiones del proceso de evaluación cualitativa que lo hacen específico. Los criterios para la redacción de los contenidos de un informe de evaluación cualitativa son la comprensibilidad y la credibilidad.
- c. Desde un enfoque crítico, el proceso evaluativo se caracteriza por su naturaleza cíclica. Por tanto, el informe debe reflejar esta estructura básica guiada por la espiral autorreflexiva: análisis o diagnóstico de la realidad, recogida de datos, interpretación, resultados y de nuevo planteamiento del problema. Esta circularidad reflexiva caracteriza un diseño abierto y flexible. El informe crítico de evaluación debe reflejar una perspectiva temporal que incluya aspectos tales como: cómo evolucionó el proyecto a través del tiempo, cómo fueron cambiando las concepciones y actitudes de los implicados hacia el proyecto, qué aspectos conflictivos se encontraron, cómo han evolucionado, qué cambios se han producido en las personas y en el proyecto, qué acciones se han emprendido a la luz de estos cambios. Los criterios para la elaboración de informes críticos de evaluación son: comprensibilidad, practicidad y circularidad.

Es evidente, por tanto, que un informe de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa no tiene por qué ser uniforme. En cualquier caso, debe adecuar su estructura y la redacción de su contenido al momento, a sus destinatarios, teniendo siempre presente el objetivo del informe, ya que este puede ir dirigido a informar sobre el desarrollo de un proyecto en su conjunto o a la mejora de un aspecto concreto.

2. Organización y estructura del informe de evaluación

2.1. Criterios de organización

En la elaboración de un informe de evaluación hay que poner especial cuidado en la organización y estructura, ya que una organización adecuada de los elementos que lo integran facilita la comprensión y el interés de los destinatarios en el informe.

Los distintos apartados del informe debe recoger, de forma clara y concisa, lo que se ha hecho, qué caminos se han seguido en cada una de sus fases y cuáles son los principales resultados alcanzados en la evaluación de un proyecto socioeducativo. En este sentido, los aspectos o dimensiones más relevantes que, de una u otra forma, deben integrar y determinar la estructura definitiva del informe, se tienen que ajustar a algún tipo de criterios de organización y estructuración.

Algunos de los criterios que se pueden utilizar son los siguientes:

- a. *Criterio cronológico*. Presentar la información de la evaluación en función de los momentos temporales, series de eventos, pasos sucesivos;...
- b. *Criterio funcional en etapas procesuales*. Presentación de la información en función de las etapas fundamentales del proceso evaluativo. Por ejemplo, diseño, aplicación, análisis, interpretación, etc
- c. *Criterio de finalidad*. Organizar el contenido en función de las metas u objetivos de la evaluación del proyecto objeto de estudio.
- d. *Criterio procedimental*. Presentar el contenido en función del método y de cada uno de los principales procedimientos de recogida de información, tales como entrevista, encuesta, pruebas...
- e. *Criterio de resultados, conclusiones y hallazgos*. Organizar el contenido de acuerdo a cada una de las conclusiones y sus implicaciones.
- f. *Criterio sectorial*. Sobre la base de unidades administrativas, el contenido se puede organizar por unidad, personas o grupos que han realizado diferentes partes del estudio.

La estructura del informe más habitual es la que sigue el criterio funcional, que permite exponer los resultados según los objetivos del proceso de evaluación, con lo que los apartados se organizan en función de los pasos del proceso: diseño, aplicación, análisis, resultados...

2.2. Elementos estructurales del informe

La estructuración de un informe de evaluación determina lo que se debe incluir en cada apartado. Dependiendo del tipo de informe, los apartados son los elementos estructurales que determinan la configuración del documento final.

Presentamos, a continuación, a modo de ejemplo, una estructura que puede servir de guía para la elaboración de un informe final de resultados. La división e inclusión de cada uno de

los apartados y la información incluida en ellos variará en función de los objetivos del estudio, de las preferencias de la autoría y de las audiencias.

Los distintos elementos estructurales pueden agruparse dentro de los siguientes apartados:

1. **Identificación del informe.** Se refiere a los distintos elementos que proporcionan la presentación identificatoria del informe de evaluación. En la portada se muestran los datos más significativos de la identidad del informe. Debe tener un diseño atractivo y espacioso para captar la atención del lector. La portada es carné de identidad del informe y debe presentar los siguientes datos:
 - Título.** Denominación del informe que, de forma precisa y concisa, refleje su contenido y los demás datos identificativos relevantes.
 - Autoría.** Persona o personas responsables de la evaluación.
 - Entidad institucional o profesional** dentro de cuyo marco se realiza el informe de evaluación. Se debe acompañar del emblema o logotipo de la entidad.
 - Destinatario.** Nombre de la entidad para la que se realiza el informe.
 - Lugar y fecha** que registre la elaboración del informe.
2. **Introducción.** Recoge aspectos que anticipan el contenido del informe:
 - Índice.** Relación o sumario de los diferentes apartados y subapartados en los que se estructura el contenido del proyecto con la paginación correspondiente.
 - Resumen o 'abstract'.** Breve exposición en pocas palabras del contenido del informe. Suele terminar con una relación de las palabras claves del contenido.
 - Presentación.** Comentario explicativo sobre los aspectos más relevantes del informe (justificación y necesidad del informe, antecedentes, motivación e intereses); breve descripción de la estructura y contenido; metodología empleada; perfil del autor o autores; contexto y objeto del informe en relación con los objetivos del proyecto y sus destinatarios; orientaciones para su lectura e interpretación, etc. Su redacción debe ser clara, directa, motivante y no muy extensa.
3. **Objetivos.** Exposición de los objetivos que se pretenden conseguir con el informe de evaluación. Sus objetivos referentes, tanto el objetivo del estudio evaluativo, como las expectativas de los solicitantes del informe y sus destinatarios. Su enunciado tiene que ser preciso. La relación de objetivos debe ser reducida, refiriendo solo aquellos que supongan algún aspecto relevante del informe.
4. **Contenido.** Es la parte nuclear y más extensa del informe. En él se describen los diversos aspectos que constituyen el desarrollo del proceso de evaluación sobre un determinado proyecto, entre los que cabe reseñar los siguientes:
 - Marco contextual del proyecto, objeto de evaluación.
 - Revisión bibliográfica o documental que esté relacionado con el asunto del proyecto objeto de evaluación.
 - Temporalización y secuenciación del proceso seguido en la ejecución de la evaluación.

- Aspectos metodológicos:
 - Diseño del proceso evaluador.
 - Población y muestra.
 - Técnicas e instrumentos de recogida de información.
 - Tratamiento, análisis y estadísticas de los datos.
 - Procedimientos y técnicas de expansión
- Valoración y comentarios de los resultados. Es el apartado decisivo para fundamentar los juicios valorativos sobre los resultados referentes al proyecto socioeducativo. En este apartado se pueden incluir aspectos como:
 - Valoración de los datos obtenidos
 - Comentarios y debate sobre los resultados

En la presentación de los distintos aspectos del contenido se debe utilizar elementos facilitadores para su mejor comprensión como, gráficos, tablas, esquemas, etc.

MODELO DE PORTADA DE UN INFORME DE EVALUACIÓN

El diagrama muestra un modelo de portada de un informe de evaluación. El contenido está organizado en un recuadro centralizado con un borde punteado, dentro de un recuadro gris más grande. Los elementos, desde arriba hacia abajo, son:

- LOGOTIPO O EMBLEMA**
- ENTIDAD INSTITUCIONAL O PROFESIONAL
EN LA QUE SE REALIZA EL INFORME**
- TÍTULO DEL INFORME**
- AUTORÍA**
- DESTINATARIOS O ENTIDAD PARA
LOS QUE SE REALIZA EL INFORME**
- LUGAR Y FECHA**

5. Conclusiones. Es la parte conclusiva o terminal de un informe de evaluación. En ella se concretan las respuestas a los interrogantes iniciales y se constatan qué logros se han conseguido en relación con los objetivos planteados. Sus contenidos se deben formular de forma clara y breve, sin volver a debates ya realizados en apartados anteriores.

En el apartado de las conclusiones se pueden incluir los siguientes aspectos.

- Resumen o recopilación.** Breve revisión y recuerdo de los aspectos fundamentales del informe. Sirve para suplir una lectura más detenida del informe en su totalidad. Recuerda aspectos ya expuestos anteriormente, como qué se ha evaluado, el sentido y la finalidad del informe que se presenta, el proceso que se ha seguido, etc.
- Conclusiones.** Enunciado y proclamación de las conclusiones a las que se ha llegado después del proceso de evaluación realizado.
- Toma de decisiones.** Sobre la base de las conclusiones, el evaluador avanza las decisiones que consecuentemente corresponde tomar a las autoridades responsables, los destinatarios del informe o los participantes del proyecto, según los casos.
- Recomendaciones y sugerencias.** Es el momento de aprovechar la utilidad del informe y de poner de manifiesto su proyección de futuro. Se deben incluir implicaciones para el trabajo posterior, relacionadas con los hallazgos, y debe contener cualquier información necesaria para que los destinatarios sitúen el informe en el contexto y la perspectiva apropiados, con relación a lo que se ha hecho antes y a lo que se puede o se debería hacer. Este apartado debe usarse para guiar a la audiencia sobre cómo sacar el máximo provecho al informe de evaluación. Tiene que incluir recomendaciones y sugerencias sobre las medidas a tomar respecto del proyecto evaluador, así como observaciones para las siguientes evaluaciones, sugiriendo la conveniencia de introducir algunas modificaciones.

6. Complementos y anexos. Además de los apartados básicos reseñados, conviene recoger en el informe otros aspectos, de especial relevancia científica, que pueden ser de utilidad para los profesionales y técnicos interesados en el tema objeto de la evaluación. Podemos citar los siguientes:

- Referencias bibliográficas y documentales** que han servido de base para la realización del informe. Conviene reseñar todas aquellas que guardan una relación más estrecha con el tema del proyecto y de la evaluación.
- Bibliografía.** Es recomendable que se hagan apartados entre la que sirve de base para la fundamentación teórica, la de apoyo metodológico y la relacionada directamente con el tema del proyecto socioeducativa objeto de la evaluación.
- Anexos.** En ellos se recogen los diferentes instrumentos que se han empleado en el proceso de recogida de datos, además de aquellos otros documentos de especial relevancia que deben ser conocidos por la comunidad científica, dado su valor documental y de apoyo a las conclusiones del informe.

3. Redacción del informe de evaluación

Al redactar el informe de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa, hay que entrar a considerar aspectos como:

- Acceso al conocimiento u observación de la realidad sobre la que se ha intervenido.
- Descripción del proceso de intervención.
- Técnicas o instrumentos que se han utilizado.
- Elementos de la ejecución práctica.
- Resultados obtenidos. Conclusiones.
- Resumen de los hallazgos más relevantes del proceso.

En otras palabras, se puede seguir los distintos elementos estructurales que hemos comentado en el apartado anterior. En la redacción del informe es necesario utilizar un lenguaje adecuado para que sea fácilmente entendida por parte de los distintos agentes que han llevado a cabo la intervención socioeducativa. Por otra parte, un informe puede ser leído por un destinatario individual o por su familia, razón por la que se debe utilizar una terminología apropiada en función de su destinatario. Hay que tener en cuenta que una buena redacción del informe enriquece notablemente su contenido.

Los principios básicos que deben guiar la redacción de informes de evaluación pasan por la precisión, transparencia y equilibrio. Cada expresión o información relevante debe ser explicada de forma precisa y clara. La claridad con que se expresan las ideas y la transparencia con que se expongan las conclusiones extraídas de los datos empíricos favorecerán la comprensión de su lectura. Solo de esta forma se puede aprovechar al máximo las posibilidades comunicativas del informe de evaluación.

Con el objeto de conseguir una redacción adecuada proponemos estas recomendaciones:

- El lenguaje de un informe debe ser sencillo utilizando ejemplos, ilustraciones, expresiones y terminología comprensible, etc., con la finalidad de que sea asequible al destinatario.
- El lenguaje de un informe debe ser claro. Los informes deben ser escritos de forma que no se incluyan ambigüedades innecesarias. Los resultados de la evaluación tienen, con frecuencia, varias interpretaciones. Hay que asegurarse de que el informe no añada más ambigüedad. Los resultados deben presentarse de forma clara y sencilla y, si se considera conveniente, ofrecer una serie de interpretaciones alternativas explicadas.
- El informe debe ser comprensible por los destinatarios a los que va dirigido. Se trata de redactar un documento que sea comprensible y que incluya información relevante. El contenido del informe debería ser compatible con el punto de vista, la experiencia y el conocimiento de los destinatarios o de las audiencias. Si las necesidades de información y la capacidad de comprensión de las audiencias son diferentes, se debe redactar diferentes tipos de informe. En consecuencia, se debe evitar el uso de vocabulario científico muy específico del ámbito de la evaluación o de la materia del proyecto.
- El uso de frases y párrafos cortos, facilitan la comprensión y agilizan la lectura del informe.

CRITERIOS A TENER EN CUENTA EN LA REDACCIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN
1. Evitar la terminología complicada, a menos que sea razonable suponer que las palabras serán familiares para el grupo receptor del informe.
2. Explicar los métodos analíticos utilizados.
3. Describir las fuentes de información y discutir la calidad de los datos.
4. Proporcionar amplias referencias bibliográficas e indicar dónde se utiliza cada fuente en el informe.
5. Hacer uso de anexos y apéndices. El informe principal tiene que contener únicamente lo esencial de los hallazgos
6. Hacer uso de cuadros y tablas para ilustrar y elaborar los puntos sobre los que se desee hacer hincapié.
7. Preparar textos de acompañamiento a los cuadros y tablas que aclaren el mensaje que se desee transmitir.
8. Dedicar suficiente tiempo a la planificación y organización y redacción del informe; esto tendrá un efecto enriquecedor del documento final del informe.
9. Utilizar una tipografía generosa apoyada por diversos tipos y tamaño de letra.
10. Establecer una distribución del texto en pequeños párrafos y frases cortas.

3.1. Difusión del informe de evaluación

3.1.1. Destinatarios y audiencias

El informe de evaluación es el medio para dar a conocer los resultados de la evaluación a los destinatarios, la audiencia y a la sociedad en general. Se debe devolver información a todos los interesados de una forma que sea comprensible para ellos. Un informe debe incluir información que permita dar respuesta a las preguntas de evaluación y recomendaciones para la toma de decisiones respecto del proyecto, de la actuación de los agentes o de los ámbitos de intervención socioeducativa, según los casos, salvo que se trate de un informe reservado o confidencial. La comunicabilidad es una característica consustancial al concepto de informe. El cumplimiento de esta característica permite dar a conocer los avances científicos en el área de las ciencias sociales, contribuye a socializar el conocimiento, a la vez que desarrolla una sensibilización de la sociedad hacia determinados temas socioeducativos. Todo ello después de haber proporcionado a los responsables, a los que en primer lugar va dirigido, información valiosa para que tengan una fundamentada valoración de la actividad socioeducativa que vienen desarrollando.

Para la difusión del informe se puede recurrir a su presentación en eventos científicos, en la prensa, en los diversos medios de comunicación, en las revistas tanto de tipo divulgativo como científico, en los centros de investigación, en las redes de las nuevas tecnologías, etc. Es fundamental concienciar a la opinión pública y a las autoridades de la importancia que las conclusiones de un informe de evaluación pueden tener para contribuir a la resolución de múltiples problemas a los que han de enfrentarse los educadores en su contexto socioeducativo, a la intervención de los padres y de la comunidad educativa. En definitiva, la difusión del informe contribuye de manera decisiva en la mejora de la calidad de la educación social.

La difusión o comunicación social de un informe de evaluación no puede ser uniforme, ya que sus destinatarios, las audiencias y la sociedad en general son diferentes y diversos. Por ello, es preciso adecuar el contenido y el lenguaje del informe a las diversas audiencias a las que se presenta. Veamos algunas audiencias posibles:

- a.** Los informes dirigidos a responsables políticos deben hacer mayor hincapié en la rentabilidad, eficacia y utilidad del proyecto. El interés del informe debe recaer en los resultados obtenidos y en las conclusiones. Las conclusiones, sugerencias prácticas y los resultados de la evaluación serán más ampliamente desarrollados e irán encaminados a difundir y extender el proyecto.
- b.** Los informes dirigidos a la comunidad científica deben desarrollar ampliamente el proceso metodológico. Los criterios que deben guiar estos informes son la rigurosidad y exhaustividad metodológica. El lenguaje y estilo utilizado será especializado y el específico del área o tema de que se trata.
- c.** Los informes dirigidos a educadores sociales tendrán un discurso claro y adaptado a las características de esta audiencia. Los contenidos se centrarán más en aspectos técnicos sobre el proceso de implementación del proyecto. Las conclusiones y recomendaciones finales estarán orientadas a guiar futuras aplicaciones del proyecto. El criterio que debe guiar la elaboración de los informes dirigidos a esta audiencia son la viabilidad y la sostenibilidad.
- d.** Los informes de evaluación dirigidos a los destinatarios o a los agentes del proyecto requieren una información sencilla y clara sobre los logros alcanzados por ellos y sobre los efectos de estos logros en otras actividades educativas. Las conclusiones y recomendaciones finales se centrarán en recomendaciones precisas sobre futuras acciones que refuercen los efectos del proyecto. Los criterios de realización del informe son educabilidad y rentabilidad personal y profesional. Es evidente la necesidad y conveniencia de la difusión de los informes para satisfacer a las distintas audiencias, sin necesidad de modificar el contenido, aunque sí modifiquemos la forma la extensión y el lenguaje. En definitiva son las audiencias las que determinan el tipo, el lenguaje, la estructura, el estilo y la presentación del informe.

3.1.2. Identificación de la audiencias

La identificación y definición de las audiencias o destinatarios de un informe es una cuestión clave para orientar su elaboración. Un informe evaluativo no puede estar bien configurado sin una definición previa del público al que va dirigido. La importancia de identificar las audiencias se considera una cuestión de importancia ya que determina la utilidad del informe. El informe de evaluación puede ir dirigido a audiencias muy diversas, aunque las más habituales en los informes son: autoridades y responsables políticos en materia educativa, comunidad científica, posibles impulsores o agentes del proyecto, participantes y destinatarios del proyecto, etc.

Aunque las audiencias sean diversas todas ellas desean conocer los resultados de la evaluación, ya que tienen el derecho a ser informados. Posiblemente han podido colaborar o incluso patrocinar el proceso de evaluación. En una institución educativa las audiencias pueden ser: el profesorado, los tutores, los padres de familia, los alumnos, la administración educativa, las instituciones patrocinadoras o promotoras, como un ayuntamiento, una empresa, etc. Cada audiencia tiene un interés distinto: unas personas pueden estar interesadas en tener una información de primera mano para comprender mejor una situación, otros necesitan la información para tomar decisiones, otros para conocer los aspectos que conviene mantener y aquellos que hay que mejorar. Por tanto, es necesario que exista relación entre los propósitos del informe de evaluación y de las audiencias respectivas.

Entre los diversos tipos de audiencias posibles, a continuación, señalamos algunas:

- a. Patrocinadores o financiadores de la evaluación. En algunos casos, es posible que el centro educativo o el proyecto haya recibido una ayuda parcial o total para llevar a cabo un proceso de evaluación. Estos patrocinadores pueden ser de carácter privado, como empresas, las APA, etc., o de carácter público, como ayuntamientos, autonomías, la administración educativa a través de ayudas a proyectos o experiencias en centros, etc.
- b. Audiencias externas como la inspección educativa, agencias o consultorías e instituciones académicas como universidades, asociaciones profesionales, etc., que, de un modo u otro, hayan podido colaborar.
- c. El alumnado, considerado como destinatario o participante en alguna actuación educativa sobre la que se le ofrece una información.
- d. El profesorado y el personal del centro o del proyecto.
- e. La dirección del centro o de la institución: director o equipo directivo, agentes con responsabilidad...
- f. Los diferentes órganos de gobierno del centro, como el consejo escolar, consejo de dirección, claustro de profesores, etc.
- g. Asociaciones profesionales educativas o grupos interesados en la casuística de la situación o intervención evaluada.
- h. Otros estamentos con algún interés en la evaluación y en su materia.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME	
ASPECTOS	ORIENTACIÓN
SOBRE AUDIENCIAS	• Identificar correctamente las audiencias
	• Averiguar qué información necesitan y, si es posible, por qué
	• Intentar entender el punto de vista de cada una de las audiencias para anticipar reacciones negativas
SOBRE EL MENSAJE DE LA EVALUACIÓN	• Relacionar la información con las preguntas de evaluación y con las recomendaciones
	• No ofrecer más información que la necesaria
SOBRE EL DOCUMENTO ESCRITO	• Comenzar por lo más importante
	• Destacar los puntos importantes
	• Redactar el documento de forma sencilla y clara
SOBRE PRESENTACIONES ORALES	• Realizar una presentación atractiva y variada.
	• Mostrarse “natural” durante la presentación
	• Acompañar la presentación con información visual
	• Implicar a la audiencia en la presentación
SOBRE AUDIENCIAS DIFÍCILES	• Enseñar a la audiencia a presentar el informe a otros
	• Encontrar a alguien que pueda difundir el informe más fácilmente
	• Insistir en repetir la información para asegurarse de que llega a la audiencia

3.1.3. Objetivos de la difusión del informe de evaluación

Los objetivos y propósitos a cubrir en la difusión de evaluación pueden ser tan variados como sus destinatarios. Es preciso conocer detalladamente estos propósitos para tenerlos en cuenta a la hora de redactar el informe y también a la hora de dirigirse a cada audiencia concreta.

Señalamos algunos de estos objetivos más usuales en informes de evaluación:

- 1.** Rendir cuentas. Demostrar que se han alcanzado los objetivos propuestos, que se han cumplido las responsabilidades adquiridas, que se ha realizado el gasto tal como se había presupuestado o, en su caso, por qué no.
- 2.** Demostrar a una determinada audiencia que las actividades, procesos, inversiones, etcétera, han merecido la pena y es conveniente seguir en esta línea emprendida.
- 3.** Informar a las audiencias respectivas sobre cómo ha funcionado tal o cual plan, proyecto, servicio, etc.; cuáles han sido las principales dificultades encontradas; qué factores han obstaculizado o favorecido el proceso y el resultado; qué medidas parecen más oportunas para modificar dicho proceso, o qué personal estará más implicado o más afectado.
- 4.** Investigar aspectos nuevos y comentar los resultados hallados. Se trata de presentar los resultados y de valorar dicho proyecto, presentando sus puntos fuertes y débiles, así como una valoración de si merece la pena o no continuar con él.
- 5.** Implicar a otros grupos. En este caso se trataría de presentar la información con el propósito de estimular a otras personas (profesores, entidades sociales, etc.) para que vieran la conveniencia de involucrarse en este proceso y las ventajas que tendrían con ello.
- 6.** Conseguir un apoyo mayor. El propósito en este caso es dar a conocer que se necesita incrementar los recursos en una determinada actividad y se busca el apoyo de determinadas audiencias.
- 7.** Facilitar una visión global o de conjunto que permita comprender mejor las diferentes actividades, problemas o resultados a la luz de los valores y conocimientos de las respectivas audiencias.
- 8.** Tomar decisiones. Ofrecer información que sea útil para tomar decisiones sobre rediseñar un proyecto, modificar un reglamento o unos procedimientos determinados, replantear algunas actividades de formación o evaluación o asignar nueva inversión en recursos, etc.
- 9.** No limitar el propósito de informar a la toma de decisiones. Algunos autores recomiendan que la evaluación debe tener impacto más allá de la toma de decisiones. Puede, por ejemplo, hacer que la gente se interese más por algunos temas, crear nuevos apoyos o reforzar una determinada política educativa.

CAUTELAS DEL INFORME DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LAS AUDIENCIAS
<p>Debemos tener en cuenta cuatro cautelas fundamentales a la hora de pensar en las audiencias que recibirán el informe de la evaluación.</p>
<p>PRIMERA: El informe debe tener en cuenta todas las audiencias sin olvidarse ninguna.</p>
<p>Para ello tendremos presente los objetivos y propósitos de la evaluación y vincularlos con las necesidades de cada audiencia. Debemos comprobar que de un modo efectivo el informe recoge la información precisa para cada audiencia.</p>
<p>SEGUNDA: El informe debe diferenciar las audiencias según los propósitos.</p>
<p>Esta pauta sencilla y lógica no se tiene en cuenta en muchas ocasiones. Esta forma de actuar nos lleva a redactar un solo informe, generalmente con bastante e incluso demasiada información, que se remite homogéneamente a todas las audiencias. ¿Para qué ofrecerle una información, por ejemplo, sobre los procedimientos utilizados, las características de los instrumentos, etc. a alguien que no entiende de esos temas? El informe debe ofrecer la información básica, la estrictamente necesaria para cubrir el propósito deseado. Esto hace que esta información se valore más útil.</p>
<p>TERCERA: El informe debe tener en cuenta los derechos de todas las personas y respetar la ética y la normativa legal vigente.</p>
<p>Los evaluadores tienen que revisar, antes de dar la información, si todas las personas que de un modo u otro han intervenido en la evaluación tienen garantizados sus derechos a la confidencialidad, anonimato, etc.</p> <p>Sin pretenderlo, es posible que el informe tal como se ha redactado y dependiendo de la información que se presenta, puede infringir y atacar los derechos de algunas personas. Antes de ofrecer el informe, se debe revisar que este cumple con todas estas normas denominadas estándares de propiedad.</p>
<p>CUARTA: El informe debe reconsiderar las audiencias durante la evaluación.</p>
<p>Es preciso tener en cuenta a las diversas audiencias a las que se les ofrecerá información, no solo a la hora de remitirles ésta, sino también antes y durante el proceso de evaluación.</p> <p>Esta es una recomendación muy conveniente, dado que en un número importante de evaluaciones se producen cambios durante el proceso, alterando el diseño previsto y, consecuentemente, puede requerir nuevas consideraciones para las audiencias.</p>

3.1.4. Estrategias de difusión

Hay maneras diversas de difundir el contenido de un informe de evaluación. No solo se puede hacer por escrito. Incluso, el informe escrito se presenta, en muchas ocasiones de forma oral. Es importante tener en cuenta las posibilidades existentes para poder elegir la más conveniente, en cada caso, según las circunstancias, de audiencia, objetivos, temática, etc.

Diferentes estrategias para dar a conocer un informe de evaluación:

- La difusión de un informe es necesaria para que los resultados de la evaluación tenga el impacto social que se pretende. Entre los posibles medios para difundir un informe de evaluación se pueden citar:
 - Documentos escritos: informes técnicos, informes de progreso...
 - Presentación en medios de comunicación: prensa, TV, radio.
 - Reuniones en pequeños grupos, discusión, presentaciones, ágapes...
 - Presentación a grupos, conferencias, seminarios...
 - Memorias, reseñas, resúmenes...
 - Entrevistas escalonadas con personas clave con posibilidades de difusión.
 - Publicaciones y revistas profesionales.
 - Presentaciones multimedia.
- La forma y el momento de la presentación de un informe de evaluación:
 - Utilizar canales de información multisensoriales. En informes escritos utilizar gráficos, tablas, figuras, etc.
 - Incluir medios que faciliten la interacción y que permitan comprobar la comprensión. En informes escritos hacer preguntas que sirvan de repaso, resumen de discusiones, etc.
 - Ser tan sencillo como sea posible.
 - Animar a la audiencia a participar en informes escritos utilizar frases que impliquen respuestas o reflexiones.
 - Hacer una correcta utilización de las técnicas audiovisuales.
 - Incorporar variedad de medios.
 - Conseguir la atención de la audiencia.
- Para que un informe logre el efecto deseado hay que tener en cuenta las siguientes indicaciones:
 - El informe se debe presentar en el momento adecuado. La distribución de la información debe coincidir con contexto de la toma de decisiones. Si la información llega demasiado pronto se perdería su impacto. Si llega demasiado tarde, probablemente no tenga ningún tipo de impacto. Es más probable que ocurran cambios inmediatamente después de realizada la evaluación. Hay que ajustar el calendario del proceso de la evaluación de forma que se entregue el informe en el momento en que vaya a ser más útil.
 - Para conseguir el mayor ajuste es muy útil realizar un plan para la información de la evaluación en el que se incluya: lista de los clientes e interesados y sus características;

actividades de la evaluación remarcando los informes formales requeridos, fechas clave para la toma de decisiones del destinatario o interesados, informes adicionales, etc.. La organización del tiempo debe incluir los eventos informativos planificados, tanto formales como informales, y las fechas en las que se van a concluir dichos informes.

- Los informes de evaluación tienen mayor impacto cuando, en parte, se construye sobre un diálogo entre evaluadores y audiencias. Las audiencias deben interactuar con el informe y no limitarse a recibir información.
- Para facilitar la participación de las audiencias existen las siguientes opciones:
 - Discutir los informes con los miembros de las audiencias clave.
 - Realizar presentaciones orales.
 - Enviar un borrador del informe a algunos miembros de las audiencias para que lo critiquen.
 - Distribuir informes preliminares resumidos.
 - Hacer que algunos miembros de las audiencias preparen informes, escriban revisiones, dirijan reuniones, etc.
 - Conducir reuniones de panel, foros abiertos, etc.
 - Presentar informes a asociaciones y reuniones profesionales.
 - Favorecer comentarios y reacciones a través de la publicación de resúmenes de informes de periódicos.
 - Estar disponible para asistir a reuniones donde hay posibilidad de que el informe sea discutido o utilizado.
 - Facilitar el comentario de personas que tiene influencia en las audiencias clave.
 - Organizar una conferencia para presentar el informe.
 - Solicitar preguntas, comentarios, etc..

FAVORECE EL IMPACTO DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> • Entregar el informe en el momento adecuado.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender la audiencia. Relacionar los hallazgos con sus problemas y preocupaciones, utilizar ejemplos significativos para ellos y expresarse en su mismo lenguaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar puntos de vista de minorías, explicaciones alternativas, explicaciones racionales, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer puntos de vista de minorías, explicaciones alternativas, explicaciones racionales, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer referencias y fuentes de opinión, interpretación y juicios que las audiencias puedan identificar y valorar.

VARIOS MEDIOS PARA LA DIFUSIÓN		
MEDIOS	DESCRIPCIÓN	DESTINATARIOS
RESÚMENES / SUMARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de proyectos o actividades, con conclusiones y recomendaciones • Formato estandarizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Varios grupos tanto dentro como fuera de la organización donante
BIBLIOGRAFÍAS	<ul style="list-style-type: none"> • Inventarios anuales de fuentes, bibliografías breves o directorios de informes de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia circulación, dentro y fuera de la organización donante
INFORMES ANUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de las actividades anuales subrayando la experiencia adquirida 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia circulación, dentro y fuera de la organización donante
INFORMES TEMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de temas o sectores, con ejemplos de evaluaciones y estudios específicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia circulación también en los países receptores
SEMINARIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y discusión de resultados; también posiblemente planificación del trabajo de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomadores de decisiones y expertos directamente implicados, tanto de los países donantes como receptores
SISTEMAS AUTOMATIZADOS (bases de datos)	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de la experiencia y recomendaciones mediante búsqueda directa del sector, tema, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destinado principalmente al propio personal de la organización donante

4. Criterios de valoración de los informes de evaluación

Antes de que el informe de evaluación salga a la luz pública ha de ser sometido al control de su propia valoración que garantice la necesaria calidad. Los criterios de valoración para evaluar un informe de evaluación se basan en el análisis de los siguientes aspectos:

- *Aspectos básicos y teóricos.* Son aspectos referidos al enfoque teórico subyacente en la propuesta del informe. Se estudia su coherencia y adecuación al objeto de evaluación.

Aspectos a tener en cuenta:

- Adecuación al tema evaluado

- Relevancia de los planteamientos
- Actualización en sus enfoques teóricos
- Coherencia en los planteamientos
- Calidad de la información recogida
- *Aspectos metodológicos.* Hacen referencia al desarrollo de la evaluación en el marco concreto de un proyecto. Debemos valorar los siguientes aspectos:
 - Formulación clara y concisa del problema objeto de evaluación
 - Definición operativa de los objetivos a conseguir
 - Definición operacional de las variables en juego
 - Selección apropiada de la técnica o instrumento de recogida de datos
 - Viabilidad de ejecución conforme a los recursos empleados
 - Riqueza y justificación del análisis de la información y de los datos, conforme a las necesidades y objetivos de la evaluación
 - Fases de ejecución debidamente secuenciadas y justificadas
 - Propuesta metodológica global adecuada
- *Propuesta de los resultados.* Debemos tener en cuenta las aportaciones y los hallazgos a los que se ha llegado en la evaluación. Se deben valorar los resultados desde la revisión de distintos aspectos como pueden ser:
 - Claridad expositiva de los resultados
 - Coherencia con los objetivos propuestos
 - Aplicaciones al campo socioeducativo
 - Ayuda para la toma de decisiones
 - Hallazgos relevantes para el avance de las ciencias sociales
 - Posibilidades de extrapolación de resultados
 - Resolución de problemas inmediatos
 - Impacto social y educativo de los resultados
 - Desarrollo de nuevas técnicas de análisis y tratamiento de datos.
 - Aplicaciones al desarrollo de innovaciones educativas
- *Otros aspectos.* Además de los aspectos anteriores, en la evaluación del informe también se deben contemplar otros aspectos secundarios como:
 - Presentación del informe.
 - Identificación de la audiencia
 - Lenguaje apropiado con rigor científico
 - Orden y coherencia en la presentación
 - Citas bibliográficas debidamente justificadas
 - Cuadros y esquemas clarificadores
 - Representaciones gráficas de datos
 - Elaboración de síntesis adecuada

Evaluación de la intervención socioeducativa

INTERROGANTES PARA LA VALORACIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN
• ¿Hasta qué punto la información incluida es relevante para los problemas del cliente o interesados?
• ¿Hasta qué punto la información presentada es práctica desde el punto de vista del destinatario o las audiencias?
• ¿Hasta qué punto la información presentada es útil y aplicable convenientemente a la situación del destinatario?
• ¿Qué información se considerará creíble y qué estrategias se han utilizado en el informe para conseguir su credibilidad?
• ¿Hasta qué punto la información es comprensible para los destinatarios?, ¿qué estrategias se podrían utilizar para hacer la información comprensible a otras audiencias?
• ¿Qué estrategias se deberían utilizar para asegurar que la información de la evaluación se difunde en el momento más oportuno para su utilidad y aplicación?

NORMAS DE EVALUACIÓN PARA PROGRAMAS Y PROYECTOS
INFORME DE LA EVALUACIÓN
• Identificación de la audiencia
• Selección y alcance de la información
• Interpretación valorativa
• Claridad del informe
• Difusión del informe
• Oportunidad del informe
• Trascendencia de la evaluación
• Exposición total y franca
• Derecho a la información pública
• Equilibrio del informe
• Identificación del objeto
• Análisis del contexto
• Propósitos y procedimientos descritos
• Fuentes de información confiable
• Conclusiones fundamentales
• Informe objetivo

Educational Evaluation (1981). México Trillas

V. Resumen

El informe de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa consiste en la síntesis del proceso de evaluación que hemos desarrollado, y que viene determinado por aquellas personas que los reciben y por la persona o personas que lo emiten, partiendo de las necesidades de las audiencias.

La finalidad del informe de evaluación es la de aportar los resultados obtenidos en el proceso y la de divulgar los hallazgos, considerando también que sean otras personas las que pueden divulgar dichos hallazgos.

Estos resultados pueden ser positivos o negativos, y tanto unos como otros se deben publicar. Un informe negativo de un proceso de evaluación debe servir para mejorar el proceso, cumpliéndose de esta manera las características de utilidad, factibilidad y rigurosidad en su elaboración, sin olvidar la ética reflejada en dicho proceso.

En el informe referido a la evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa, se deben incluir todas aquellas acciones que se realizan en el proceso de evaluación, desde el diagnóstico y planificación, hasta los hechos que suceden durante el desarrollo de esta. De ahí que la temporalización sea un aspecto importante de detallar, así como los eventos que ocurran durante ese tiempo.

Del informe de la evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa se derivan las conclusiones y reflexiones sobre dicha evaluación, contribuyendo de este modo a la mejora del proceso de evaluación. Surgen así las prioridades de comparación de los objetivos planteados antes del proceso y los hallazgos obtenidos, lo que permitirá observar si se han cumplido o no los objetivos propuestos.

Por tanto, consideramos el informe de evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa, como la síntesis del proceso de evaluación que contiene todos los elementos del proceso en sí, y que nos ayuda a conocer los aspectos positivos y negativos que puedan haber surgido durante la acción.

VI. Actividades

- Realizar un proyecto de informe de evaluación de tipo inicial ante un proyecto escolar sobre drogodependencias.
- Realizar un mapa conceptual sobre el sentido y finalidad de del informe de evaluación.
- Enumerar los aspectos fundamentales que se deben incluir en el contenido de un informe de evaluación.

VII. Autoevaluación

1. ¿Qué características debe tener un informe de evaluación?
2. ¿Qué elementos identificativos deben figurar en la portada de un informe?
3. ¿Cuáles son los elementos estructurales de un informe?

Soluciones:

1. Válido y fiable. Útil. Factible. Ético. Riguroso.
2. Identificación del informe. Introducción. Objetivos. Contenidos. Conclusiones. Complementos y Anexos.
3. Título. Autoría. Entidad institucional. Destinatario. Lugar y fecha.

- ACCO, J. L. y FERNÁNDEZ, A. (2004):** *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Madrid. McGraw-Hill.
- AECI (2000):** *Metodología de Gestión de la Cooperación Española*. Madrid.
- AGUDELO, S. (2002):** *Alianzas entre formación y competencia*. Reminiscencias de una vida profesional. Montevideo. Cinterfor/OIT.
- ÁLVAREZ GARCÍA, I. (2006):** *Introducción a la Teoría de Proyectos*. En *Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos*. México. Limusa.
- ALVAREZ ROJO, V. (2000):** *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. ICE. Universidad de Sevilla.
- AMORÓS, P. y AYERBE, P. (2000):** *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid. Síntesis.
- ANGUERA, M.T (1990):** *Programas de Intervención: ¿hasta qué punto es factible su evaluación?*, en *Revista de Investigación Educativa*, 8. (16, 77-93).
- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (2007):** *Código deontológico del Educador Social*, en <http://www.eduso.net7archivo/docdow.php>
- BARBIER, J. M. (1993):** *Evaluación de los procesos de formación*. Barcelona. Paidós.
- CABRERIZO DIAGO, J. (1999):** *Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Teoría y Práctica. Universidad de Alcalá de Henares.
- (2002): *La evaluación de los procedimientos de aprendizaje*, en CASTILLO, S. (Coord.)
- (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. (Cap. IV, Págs. 73-90). Madrid. Prentice Hall. .
- CABRERIZO DIAGO, J. y RUBIO ROLDÁN, M. J. (2007):** *Atención a la diversidad*. Teoría y práctica. Madrid. Pearson.
- CABRERIZO DIAGO, J., RUBIO ROLDÁN, M. J. y CASTILLO ARREDONDO, S. (2007):** *Programación por competencias*. Formación y práctica. Madrid. Pearson.
- CABRERIZO DIAGO, J., RUBIO ROLDÁN, M. J. y CASTILLO ARREDONDO, S. (2010):** *El Prácticum en los Grados de Pedagogía, Magisterio y Educación Social*. Madrid. Pearson.
- CAMACHO, S. y SÁENZ, O. (2000):** *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy. Marfil
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2002) (Coord.):** *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2007):** *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid. Pearson Educación.

CASTILLO ARREDONDO, S. , CABRERIZO DIAGO, J. y RUBIO ROLDÁN, M.J. (2011): *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del educador social.* Madrid. Pearson.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias.* Madrid. Pearson.

CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2010): *La práctica de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos. Vademécum del Educador Social.* Madrid. Pearson.

CASTILLO, S., CABRERIZO, J. y RUBIO, M. J. (2011): *La práctica de la evaluación en la intervención socioeducativa. Materiales e instrumentos.* Madrid. Pearson.

CÁZARES, L. y CUEVAS, J. F. (2007): *Planeación y evaluación basadas en competencias.* México. Trillas.

COHEN, E. y FRANCO, R. (2006): *Evaluación de proyectos sociales.* Madrid. S. XXI.

DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de información.* Madrid. La Muralla.

DE LA TORRE, S., PIO, A. y MEDINA, A. (2001): *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social.* Madrid. Universitas.

DÍAZ-AGUADO, M. J (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid. Pirámide.

DOMINGO, A. (2000): *Dirección y gestión de proyectos.* Madrid. RAMA

GARCÍA HERRERO, G. A. y RAMÍREZ NAVARRO, J. M. (2002): *Diseño y evaluación de proyectos sociales.* Zaragoza. Certeza.

HOUSE, E. R. (1992): *Tendencias en evaluación,* en *Revista de Educación,* 299, págs. 43-56.

-(1994): *Evaluación, ética y poder.* Madrid. Morata.

JIMÉNEZ, B. (1999): *(Corrd.): Evaluación de programas, centros y profesores.* Madrid. Síntesis.

Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (1981): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Proyects and Materials.* Nueva York. Mc Graw Hill.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000): *La función pedagógica de la evaluación, en Evaluación como ayuda al aprendizaje.* Barcelona. Graó.

LE BOTERF, G. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación.* Barcelona. Gestión 2000.

LESOURNE, J. (1993): *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000.* Barcelona. GEDISA.

- MARTÍNEZ, C. (1996):** *Evaluación de Programas educativos: investigación evaluativa, modelos de evaluación de Programas*. Madrid. UNED.
- M.E.C. (2006) LOE:** *Ley Orgánica de Educación*.
- MEDINA, A. y VILLAR, L. M. (1995):** *Evaluación de Programas educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas.
- MEDINA, A.; CARDONA, J.; CASTILLO, S.; DOMÍNGUEZ, C. (1998):** *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid. UNED.
- PADILLA, M. T. (2002):** *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. CCS.
- PÉREZ SERRANO, G. (2005):** *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid. Narcea.
- PONCE, C. y GUASCH, M. (1993):** *Modelos de intervención socioeducativa en el campo de la inadaptación social*, en *Actas de las X Jornadas Universidad-Educación Especial*. Tarragona.
- RIERA ROMANI, J (1998):** *Concepto, Formación y Profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque Interdisciplinar e Interprofesional*. Valencia. Nau Llibres.
- ROMANS, M. y otros (2000):** *De profesión: educador (a) social*. Barcelona. Paidós
- SANZ, F. (2006):** *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid. Ediciones Académicas.
- SORIANO AYALA, E (Coord.) (2001):** *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.
- VENTOSA, V. J. (1999):** *Intervención socioeducativa*. Madrid. CCS.
- (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid. CCS.
- Vera, L. (2008):** *La rúbrica y la lista de cotejo*. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- VV. AA. (2000):** *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid. Síntesis

Para conocer más sobre las posibilidades profesionales del educador social, pueden consultarse las siguientes direcciones de Internet:

<http://www.eduso.net>

<http://www.educacion-social.com>

<http://www.hacesfalta.org>

<http://www.educaweb.com>

http://www.laboris.net/Static/ca_profesion_educador-social.aspx

<http://comunidad.ofertaformativa.com/foros/forums/forum-view.asp>

http://www.sappiens.com/web_cast/comunidades/educasocial

<http://usuarios.lycos.es/marccioni>

http://es.careers.yahoo.com/perfiles_sociales_diplo_educacionsocial

Consejerías de educación de las comunidades autónomas:

Andalucía: <http://www3.cec.junta-andalucia.es>

Aragón: <http://www.aragob.es>

Asturias: <http://www.princast.es>

Baleares: <http://web2.caib.es>

Canarias: <http://www.educa.rcanaria.es>

Cantabria: <http://www.cultura-cantabria.org>

Castilla-La Mancha: <http://www.jccm.es/gobierno/org-educ.htm>

Castilla-León: <http://www.jcyl.es>

Cataluña: <http://www.gencat.es>

Ceuta: <http://www.ciceuta.es>

Extremadura: <http://www.juntaex.es>

Galicia: <http://www.xunta.es/conselle/cultura>

La Rioja: <http://www.larioja.org>

Madrid: <http://www.comadrid.es/cmadrid>

Melilla: <http://www.camelilla.es>

Murcia: <http://www.carm.es/educacion>

Navarra: <http://www.cfnavarra.es>

País Vasco: <http://www.euskadi.net>

Valencia: <http://www.cult.gva.es>