

Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos



PEARSON
Prentice
Hall

Santiago Castillo Arredondo
Jesús Cabrerizo Diago

**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN
SOCIOEDUCATIVA. AGENTES Y ÁMBITOS**

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. AGENTES Y ÁMBITOS

Autores:

Santiago Castillo Arredondo

Profesor Titular

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jesús Cabrerizo Diago

Profesor Asociado

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia



Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima
Montevideo • San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

**Santiago Castillo Arredondo
y Jesús Cabrerizo Diago**

*Evaluación de programas de intervención
socioeducativa. Agentes y ámbitos*

PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid, 2004

ISBN: 84-205-3832-9

Materia: Didáctica y metodología 37.02

Formato: 17 x 24

Páginas: 264

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (*arts. 270 y sgts. Código Penal*).

DERECHOS RESERVADOS

© 2004 PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

C/ Ribera del Loira, 28

28042 Madrid (España)

PRENTICE HALL es un sello editorial autorizado de PEARSON EDUCACIÓN

Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago

Evaluación de programas de intervención socioeducativa. Agentes y ámbitos

ISBN: 84-205-3832-9

Depósito Legal: M. 39.410-2003

Editor: Juan Luis Posadas

Técnico editorial: Elena Bazaco

Equipo de producción:

Director: José Antonio Clares

Técnico: Diego Marín

Diseño de cubierta: Equipo de Diseño de PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Composición: DiScript Preimpresión, S.L.

Impreso por: Closas-Orcoyen, S.L.

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Índice General

Presentación	XI
Introducción	XIII
UNIDAD DIDÁCTICA I. La evaluación educativa en el marco de la educación social	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. OBJETIVOS	2
III. MAPA CONCEPTUAL	3
IV. CONTENIDOS	4
1. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EDUCACIÓN SOCIAL	4
1.1. La intervención socioeducativa como intervención didáctica.....	4
1.2. El diseño curricular para la intervención socioeducativa.....	6
1.2.1. Modelos de intervención socioeducativa	10
1.3. Agentes de intervención socioeducativa	12
1.4. Ámbitos de intervención socioeducativa	16
1.5. La planificación de la intervención socioeducativa.....	20
1.5.1. Metodología y planificación de la intervención socioeducativa.....	22
2. JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL	26
2.1. Qué significa evaluar en Educación Social.....	26
2.1.1. Características de la evaluación	36
2.1.2. Funciones de la evaluación	39
2.1.3. Fases del proceso de evaluación	42
2.1.4. Modalidades de evaluación	45
2.1.5. Metodología de la evaluación	50
2.1.6. Momentos de la evaluación	52
2.2. El diseño de la evaluación en Educación Social	55
V. RESUMEN	60
VI. ACTIVIDADES	62
VII. AUTOEVALUACIÓN.....	63
VIII. BIBLIOGRAFÍA	64

UNIDAD DIDÁCTICA II. Evaluación de programas de intervención socioeducativa

I. INTRODUCCIÓN	67
II. OBJETIVOS	67
III. MAPA CONCEPTUAL	68
IV. CONTENIDOS	69
1. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	69
1.1. Concepto de programa de intervención socioeducativa	69
1.2. Fases de diseño y planificación de un programa de intervención socioeducativa	71
1.3. Características de un programa de intervención socioeducativa	74
1.4. Aplicabilidad de un programa de intervención socioeducativa	75
2. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	77
2.1. Consideraciones generales sobre el término «evaluación de programas»	77
2.2. Investigación social <i>versus</i> evaluación de programas	81
2.3. Modalidades en la evaluación de programas	81
2.4. Paradigmas y fases de la evaluación de programas	90
2.5. Modelos de evaluación de programas	95
2.6. Funciones de la evaluación de programas	100
2.7. Identificación de los criterios e indicadores de la evaluación de programas	101
2.8. Posibles dificultades en la evaluación de programas	106
V. RESUMEN	106
VI. ACTIVIDADES	108
VII. AUTOEVALUACIÓN	109
VIII. BIBLIOGRAFÍA	110

UNIDAD DIDÁCTICA III. Criterios e indicadores en la evaluación de agentes y ámbitos de intervención socioeducativa

I. INTRODUCCIÓN	113
II. OBJETIVOS	113
III. MAPA CONCEPTUAL	114
IV. CONTENIDOS	114
1. ASPECTOS GENERALES A CONSIDERAR EN LA EVALUACIÓN DE AGENTES Y ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	114
1.1. Criterios de evaluación y calidad en la intervención socioeducativa	116
2. LA EVALUACIÓN DE AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	121
2.1. Aspectos generales sobre la evaluación de agentes	121

2.2. Criterios e indicadores para la evaluación de agentes	123
2.3. Modalidades para la evaluación de agentes	128
3. LA EVALUACIÓN DE ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	130
3.1. Aspectos generales sobre la evaluación de ámbitos	130
3.2. Criterios e indicadores para la evaluación de ámbitos	134
3.3. Modalidades para la evaluación de ámbitos	138
4. TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	139
4.1. Perspectivas de futuro en la evaluación de programas, agentes y ámbitos	140
4.2. Algunas observaciones sobre la evaluación de programas, agentes y ámbitos	140
V. RESUMEN	143
VI. ACTIVIDADES	143
VII. AUTOEVALUACIÓN.....	144
VIII. BIBLIOGRAFÍA	144

UNIDAD DIDÁCTICA IV. Técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación de programas, agentes y ámbitos de intervención socioeducativa

I. INTRODUCCIÓN	147
II. OBJETIVOS	148
III. MAPA CONCEPTUAL	148
IV. CONTENIDOS	149
1. DIFERENCIAS ENTRE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	149
1.1. Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación	150
1.2. Criterios de selección de las técnicas e instrumentos de evaluación	152
2. ALGUNAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	152
2.1. La Observación	152
2.1.1. Clasificación de los métodos observacionales	156
2.2. La Encuesta	161
2.2.1. Fases en el diseño de la encuesta	162
2.2.2. El cuestionario	164
2.3. La Entrevista	168
2.3.1. Tipos de entrevistas	170
2.4. Los Tests	175
2.4.1. Rasgos definitorios de los tests	176
2.4.2. Clasificación de los tests	177

2.4.3. Proceso de elaboración de un test	179
2.4.4. Diferencias entre test y prueba objetiva	181
2.5. Otros procedimientos	183
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, ÁMBITOS Y AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	187
3.1. Técnicas e instrumentos de evaluación de programas de intervención socioeducativa	187
3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa	189
3.3. Técnicas e instrumentos de evaluación de agentes de intervención socioeducativa	191
V. RESUMEN	193
VI. ACTIVIDADES	194
VII. AUTOEVALUACIÓN	195
VIII. BIBLIOGRAFÍA	195

UNIDAD DIDÁCTICA V. Redacción y presentación de informes de evaluación de programas de intervención socioeducativa

I. INTRODUCCIÓN	197
II. OBJETIVOS	198
III. MAPA CONCEPTUAL	198
IV. CONTENIDOS	199
1. SENTIDO Y FINALIDAD DEL INFORME DE EVALUACIÓN	199
1.1. Tipos de informes de evaluación	202
1.1.1. En función del momento	202
1.1.2. En función de los destinatarios o <i>audiencias</i>	204
2. EL CONTENIDO DEL INFORME DE EVALUACIÓN	205
2.1. Los contenidos en función del enfoque metodológico	206
2.2. Los contenidos en función del tipo de informe de evaluación	207
2.2.1. Según el momento	207
2.2.2. Según los destinatarios	210
3. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL INFORME DE EVALUACIÓN	212
3.1. Criterios de organización y estructura del informe de evaluación	212
3.2. Elementos estructurales del informe	213
4. REDACCIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN	218
4.1. Difusión y <i>audiencias</i> del informe de evaluación	219
4.1.1. Destinatarios y <i>audiencias</i> de los informes de evaluación	219

4.1.2. Objetivos de la difusión del informe de evaluación	222
4.1.3. Identificación de las audiencias	223
4.1.4. Estrategias de difusión	225
5. CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN	227
V. RESUMEN	230
VI. ACTIVIDADES	230
VII. AUTOEVALUACIÓN.....	231
VIII. BIBLIOGRAFÍA	231
Bibliografía general	233
Glosario de términos	243

Presentación

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 que, a pesar de contar con sistemas educativos, dejan amplios espacios al abandono de grandes grupos sociales que no llegan a ser escolarizados. Sólo 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.

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*». Esto supone que los espacios, o ámbitos, los agentes y los tiempos de la educación se han ampliado en todas las latitudes y dimensiones. Los planes y programas de intervención educativa 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 programas concretos, de sus contenidos y de los agentes impulsores de los mismos. Dentro de este marco justificamos el contenido de este manual universitario.

Se aborda el *concepto y sentido de la evaluación* en el ámbito de la Educación Social. Más en concreto, se aborda la *evaluación de programas* de intervención

socioeducativa, de los *ámbitos* en los que se desarrollan y de los *agentes* que los promueven. Para el desarrollo de una correcta evaluación es imprescindible contar con el dominio de las *técnicas y instrumentos* para la recogida de la información necesaria. También se necesita saber qué *criterios* se establecen y en qué *indicadores* se observan las actuaciones para sustanciar las valoraciones respecto al objeto de la evaluación. Por último, nos ocupamos del *informe* como medio imprescindible para dar a conocer los resultados de la evaluación.

Hemos sacrificado el tradicional academicismo de los textos de esta naturaleza, en favor de lograr una redacción más explicativa y facilitadora de la comprensión de los contenidos. Si lo hemos logrado, todos saldremos ganando: profesores y alumnos.

Los autores.
Madrid, julio 2003

Introducción

I. OBJETIVOS GENERALES

El estudio de los contenidos de las siguientes Unidades Didácticas posibilitará el logro de los siguientes **objetivos generales**:

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

II. ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Con el objeto de guiar el esfuerzo que el estudiante tiene que realizar para lograr el aprendizaje de los contenidos de la Unidades Didácticas, de *forma eficaz*, le proponemos las siguientes orientaciones:

1. La **introducción**, los **objetivos** y el **esquema** son los apartados que abren cada Unidad Didáctica, y deben ser objeto de atención y reflexión especial por parte del estudiante: es el primer contacto con el tema que va estudiar.

- En la **introducción** recibirá la *presentación del tema*.
- En los **objetivos** se le anticipan los *propósitos que debe alcanzar* mediante el estudio del tema.
- En el **esquema** o **mapa conceptual** se le presentan las *ideas esenciales* del tema en una estructura conceptual organizada para facilitar y orientar la comprensión del contenido del tema.

2. El estudio del **contenido** de cada Unidad Didáctica comienza por la *introducción* y termina en la *bibliografía*, pasando por la observación y el análisis de los *cuadros, gráficos, mapas conceptuales*, etc. Esto quiere decir que **todos los apartados** de la Unidad Didáctica están orientados a facilitar el estudio, comprensión y aprendizaje del apartado que desarrolla el **contenido**.

El estudio eficaz del **contenido** de cada Unidad Didáctica requiere la actitud dinámica y esforzada del estudiante para poder realizar un estudio racional y sistemático que pasa por las siguientes secuencias:

1. Buscar la *identidad de cada tema* y la relación de cada Unidad Didáctica con el resto de las Unidades o de estudios anteriormente realizados.
2. Realizar una *lectura exploratoria* del tema en su totalidad.
3. Realizar un *estudio detenido* de los distintos apartados del tema, analizando y subrayando los pormenores de su contenido.
4. Después de un *estudio de comprensión y retención* de las ideas fundamentales del tema (¡para ello es imprescindible el *uso inteligente de la memoria!*), realizar una *síntesis personal* del mismo: *esquema, mapa conceptual, cuadro sinóptico*, etc.
5. Aprovechar todos los *elementos de refuerzo* que se ofrecen en la exposición de los temas: *cuadros, gráficos, recuadros*, etc., analizando y aprendiendo sus contenidos.

3. Los apartados de **Resumen** y **Actividades** tienen la finalidad de consolidar el aprendizaje alcanzado del contenido del tema:

- En el **resumen** se sintetizan y se integran de un modo global las ideas fundamentales del tema 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 tema. Teniendo en cuenta que los temas son de carácter teórico, deben ser acompañados por una visión práctica de los mismos y su aplicación a la actividad escolar.

4. 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. ¡Cuantos más ejercicios de autoevaluación realice un estudiante, más seguros y duraderos serán sus aprendizajes, y mayor será la garantía de éxito en los exámenes!

5. La bibliografía es una *fuentes complementaria de información*; a ella debe acudir el estudiante para “*aprender más*”, ampliando contenidos o profundizando en los ya conocidos.

6. Por último, el estudio y comprensión de este texto se ve facilitado por otras dos obras que lo complementan, una en el *aspecto conceptual*, y otra en el *plano de la práctica*.

Material complementario

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid. Pearson Prentice Hall.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2003): *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid. Pearson Prentice Hall.

La evaluación educativa en el marco de la educación social

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, se ha constatado una nueva realidad socioeducativa emergente en diferentes ámbitos de nuestro país, derivada fundamentalmente del fenómeno de la inmigración y de otros hechos, que ha contribuido a que se generen situaciones nuevas para las que determinados ámbitos de la sociedad no estaban preparados. Ésa es la razón, por la que en los últimos años, se han ido desarrollando una serie de actividades o intervenciones socioeducativas de Educación formal y no formal, en diferentes ámbitos de la sociedad como respuesta a las necesidades detectadas.

Estas intervenciones han sido concebidas en Educación Social, no sólo como recursos socioeducativos para dotar a cada persona de los medios y estrategias necesarios que le permitan un desarrollo equilibrado a nivel individual 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.

Las intervenciones socioeducativas han de concretarse en programas de intervención, que necesitan de agentes que los lleven a cabo en determinados ámbitos de actuación.

Y en todo ese proceso, la evaluación se presenta como un elemento inherente al propio desarrollo de los programas de intervención socioeducativa con la finalidad de conocer cómo se desenvuelven, así como para reorientar los procesos en caso de necesidad. También proporcionará la evaluación, al final del progra-

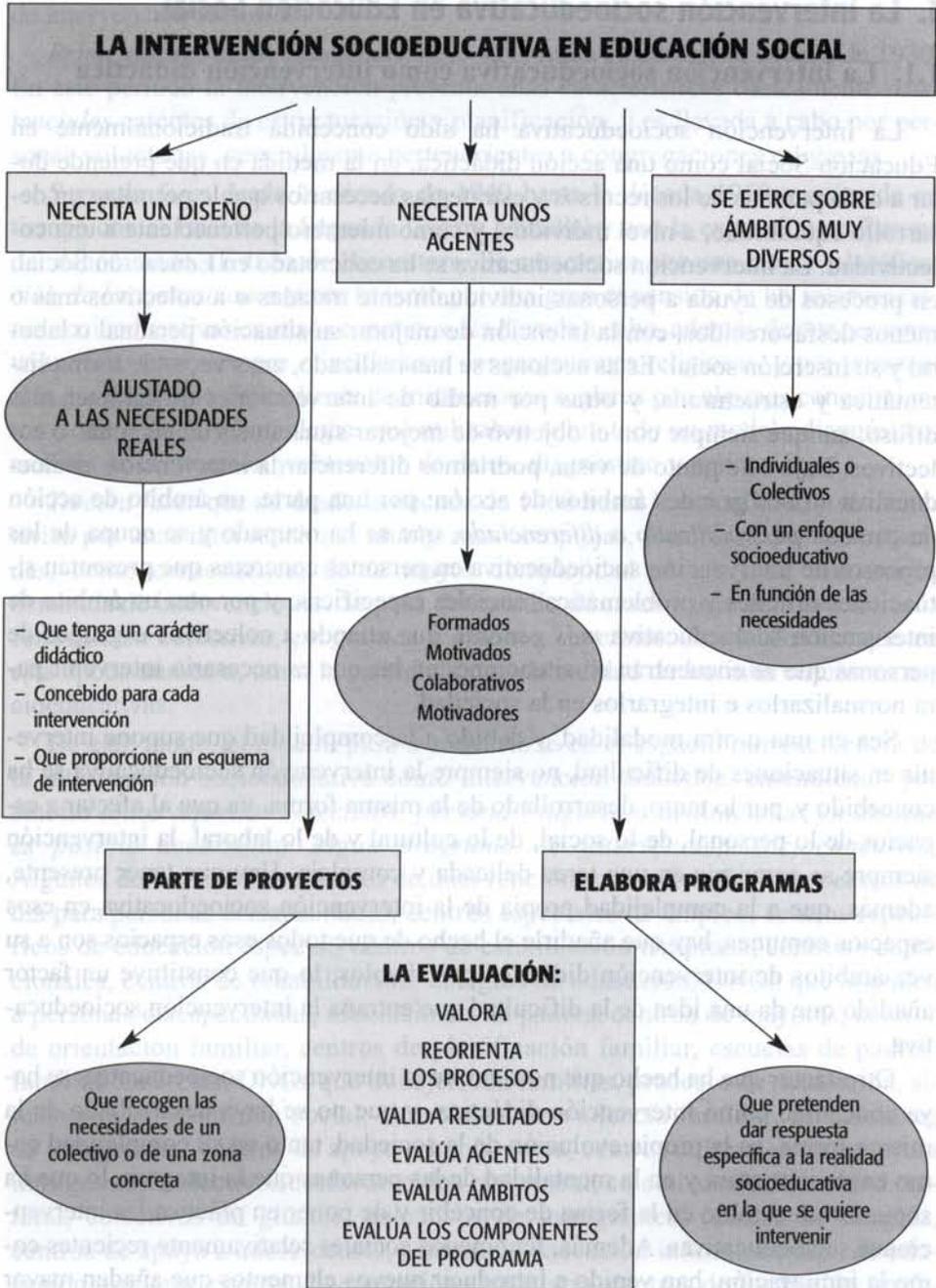
ma, datos sobre todos y cada uno de los elementos que lo han integrado: sobre el ámbito de intervención, sobre los agentes que lo han llevado a cabo, y sobre cada uno de los componentes del propio programa de intervención socioeducativa.

II. OBJETIVOS

Por medio de esta Unidad Didáctica, se pretende que el estudiante consiga los siguientes objetivos:

- Reconocer la intervención socioeducativa como una actuación sistematizada y planificada, dentro de la Educación Social.
- Conocer las características de un diseño curricular para la intervención socioeducativa.
- Identificar la intervención socioeducativa como intervención didáctica.
- Conocer los modelos de intervención socioeducativa.
- Saber diferenciar los agentes y los ámbitos de intervención socioeducativa.
- Adquirir los conocimientos necesarios para saber planificar una intervención socioeducativa.
- Conocer las características de la evaluación de los principales agentes de una intervención socioeducativa.
- Saber qué significa evaluar en Educación Social.
- Conocer los diversos tipos, funciones y componentes de la evaluación en Educación Social.

III. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. La intervención socioeducativa en Educación Social

1.1. 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, a nivel 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 normalizarlos 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 relativamente recientes 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. Desde esta perspectiva y con un planteamiento histórico, podemos distinguir tres fases en cuanto al tipo de intervención realizada:

Primera fase: desde finales del siglo XVIII hasta finales de la década de 1930. En este período 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.

Segunda fase: desde la década de 1940 hasta la década 1960 y coincide 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, y 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 y obtención de datos, diagnóstico y aplicación.

Tercera fase: que va desde la década de 1960 hasta la actualidad, y se caracteriza por unas intervenciones mucho más complejas, 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, programas 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, ONGs que atienden a personas discapacitadas, asociaciones de padres, centros de mayores, centros de orientación familiar, centros de planificación familiar, escuelas de padres, familias concretas, ONGs 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 profe-

sional 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.

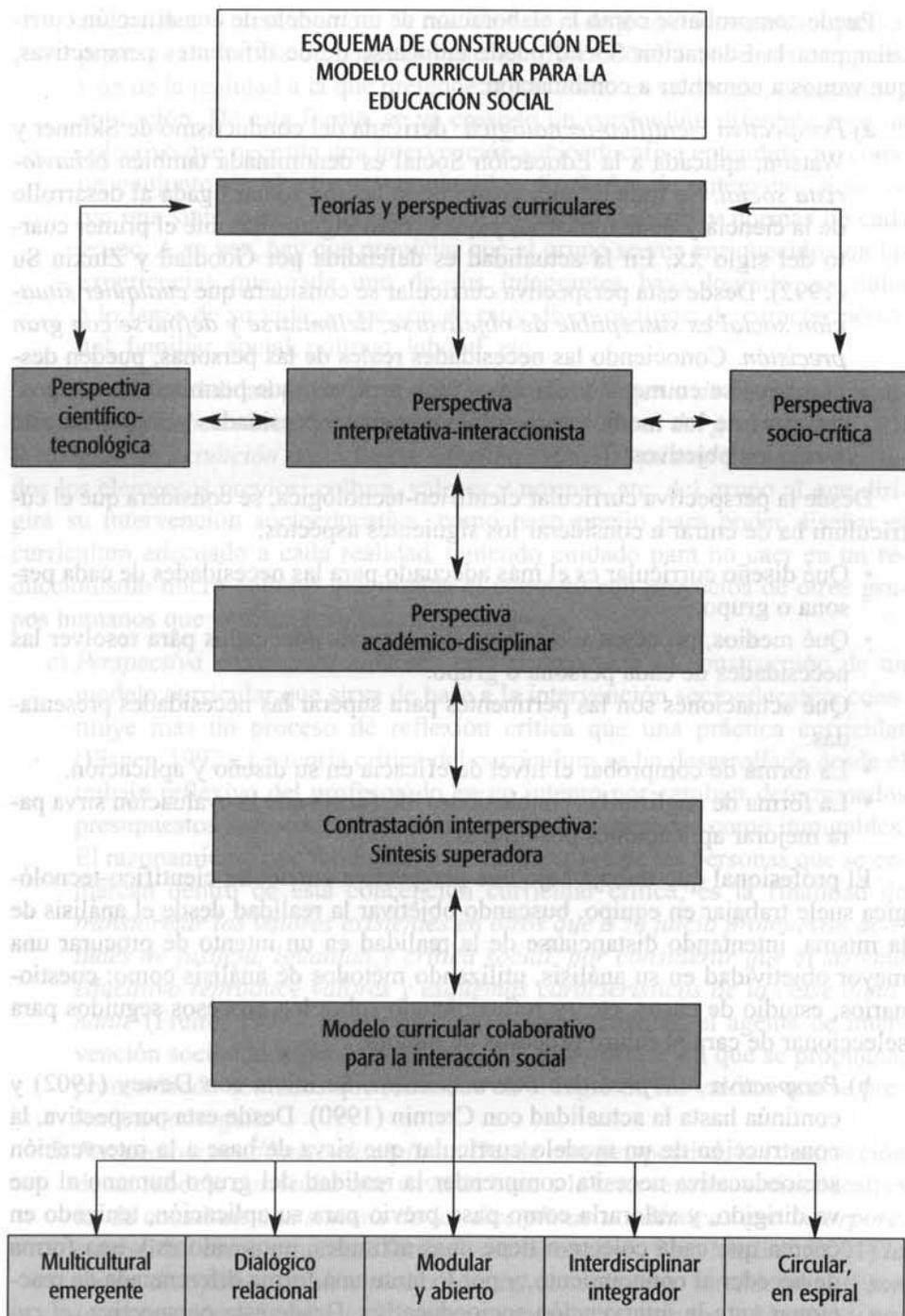
1.2. El diseño curricular para la intervención socioeducativa

Entendemos por *currículum* (Medina, 2001) *el espacio de fundamentación, materialización y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en las instituciones formativas formales y no formales*. Cuando el *currículum* es aplicado a instituciones no formales y sirve como fundamento a la intervención socioeducativa en ellas, pasa a denominarse *currículum social*. Este *currículum social* analiza los condicionantes de todo tipo (sociales, políticos, económicos, éticos, psicológicos y culturales) que inciden en los procesos de intervención socioeducativa en contextos concretos y diferenciados. Por lo tanto, teniendo en cuenta que la sociedad va generando nuevas demandas de intervención cada vez más complejas y especializadas, el modelo curricular más idóneo 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 con unas características determinadas, requiere cada vez más una planificación y programación previa, es decir, requiere de un *currículum* convenientemente diseñado y adecuadamente desarrollado y aplicado. Pero el diseño curricular necesario, como paso previo a cualquier intervención socioeducativa, debe estar fundamentado en unas bases de carácter: *antropológico, social, cultural, ético y científico*:

- a) *Bases antropológicas*, en relación con el tipo de persona que se pretende formar.
- b) *Bases sociales*, en relación con las características del tipo de sociedad en la que vivimos.
- 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 límites éticos de las personas que intervienen en su diseño y aplicación.
- e) *Bases científicas*, que permiten dotar de elementos formadores e informadores al *currículum*.

Así construido, el *currículum social* debe constituir un programa de formación en la acción social que sirva como fundamento de la intervención socioeducativa.



Puede comprobarse cómo la elaboración de un modelo de construcción curricular para la Educación Social puede enfocarse desde diferentes perspectivas, que vamos a comentar a continuación:

- a) *Perspectiva científico-tecnológica*: derivada del conductismo de Skinner y Watson, 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 curricular 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 curricular científico-tecnológica, se considera que el currículum ha de entrar a considerar los siguientes aspectos:

- Qué diseño curricular es el más adecuado para las necesidades de cada persona o grupo.
- Qué medios, procesos y métodos son los más adecuados para resolver las necesidades de cada persona o grupo.
- Qué actuaciones son las pertinentes para superar las necesidades presentadas.
- La forma de comprobar el nivel de eficacia en su diseño y aplicación.
- La forma de analizar las conclusiones, de forma que la evaluación sirva para mejorar aplicaciones posteriores.

El profesional que trabaja bajo una perspectiva curricular científico-tecnológica suele trabajar en equipo, buscando objetivar la realidad desde el análisis de la misma, intentando distanciarse de la realidad en un intento de procurar una mayor objetividad en su análisis, utilizando métodos de análisis como: cuestionarios, estudio de casos, etc., y reflexionando sobre los procesos seguidos para seleccionar de cara al futuro procesos de mejora.

- b) *Perspectiva interpretativa interaccionista*. Se inicia con Dewey (1902) y continúa hasta la actualidad con Cremin (1990). Desde esta perspectiva, la construcción de un modelo curricular que sirva de base a la 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 socioeducativa. Desde esta perspectiva, *el currículum es un proyecto de comprensión e interpretación de la acción*

socioeducativa adecuado a la realidad de cada grupo humano, lo que supone un grado más o menos elevado de subjetividad, tanto en la comprensión de la realidad a la que pretende servir como en su diseño, desarrollo y aplicación. De esta forma, se va creando un currículum diferente para un colectivo que necesita una intervención socioeducativa entendida no como un conjunto de objetivos y contenidos diseñados de antemano, sino 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 modalidad de construcción curricular, *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 del mismo para conocer todos los elementos previos: cultura, valores y normas, etc. del grupo al que dirigirá su intervención socioeducativa, como paso previo para poder diseñar el currículum adecuado a cada realidad, teniendo cuidado para no caer en un reduccionismo micro-cultural que impida el contacto con proyectos de otros grupos humanos que podrían resultar enriquecedores.

- c) *Perspectiva socio-crítica*. Desde esta perspectiva, la construcción de un modelo curricular que sirva de base a la intervención socioeducativa constituye más un proceso de reflexión crítica que una práctica curricular (Eisner, 1992). La teoría crítica del currículum se ha desarrollado desde el trabajo reflexivo del profesorado en un intento por cambiar determinados presupuestos socioeducativos tradicionales considerados como inmutables. El razonamiento que fundamenta las actuaciones de las personas que se enmarcan dentro de esta concepción curricular crítica, 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 educativo reproduce valores y esquemas característicos de la clase dominante* (Freire, 1994). Bajo esta concepción curricular, 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, la construcción de un modelo curricular que sirva de base a la 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, son la aportación más adecuada para comprender la práctica educativa y para formarse como futuros ciudadanos, ya que los núcleos que trabajan las*

disciplinas son los más elaborados y pueden orientar el currículum y darle mayor fundamento.

Es ésta la concepción curricular más extendida en el ámbito socioeducativo, aunque no hayan faltado voces planteándose algunas cuestiones relativas, sobre todo, a la dificultad para seleccionar los contenidos curriculares, 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 del currículum como base esencial para la armonización con otros elementos socioculturales que, provenientes de los diferentes grupos humanos, sirvan para poder construir un currículum adecuado a cada realidad socioeducativa.

ASPECTOS A ANALIZAR	PUNTOS DE VISTA SOBRE LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM		
	TÉCNICA	PRÁCTICA	CRÍTICA
Lenguaje y discurso	Cientifista	Humanista	Dialéctica
Relaciones sociales y organización	Burocrática	Liberales	Participativos Democráticos Comunitarios
Acción práctica	Tecnicista	Racionalistas	Emancipadores

Kemmis (1988, pág. 134)

En cualquier caso, un diseño 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 centro educativo, y a los que puede darse diferente cometido y utilización.

1.2.1. 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 programas 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 deben concretarse en un programa 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.

Existe 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:



Hay otros modelos que pueden ser aplicados a la intervención socioeducativa, y que también son interesantes, entre los que cabe citar: el modelo de Ventosa (1987), y el modelo de Cembranos, Montesinos y Bustelo (1989).

1.3. 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 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 que los *agentes de intervención socioeducativa institucionales*, pueden ser clasificados del siguiente modo:

AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA INSTITUCIONALES	Órganos de Coordinación	Delegaciones Provinciales de Asuntos Sociales
		Comisiones Delegadas
		Comisiones Interdepartamentales
	Órganos de Gestión	Comisionados Específicos
		Fundaciones Específicas
	Órganos de Participación	Consejos Asesores
Comités Científicos		

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

- a) 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.
- b) 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 también 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 positivos de otro tipo, suelen ser evaluados por las instituciones que los promueven, y 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 juega un papel fundamental. Si esa intervención se produce dentro de la Educación Social, será el Educador Social el agente de intervención, aunque colabore con otros agentes. El perfil del agente de intervención socioeducativa 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 ha de tener las siguientes *características profesionales*:

- Realiza intervenciones socioeducativas de carácter preventivo o de rehabilitación
- Está integrado en un equipo de profesionales y voluntarios
- Domina las técnicas de la intervención socioeducativa
- Mantiene un equilibrio entre la teoría y la práctica
- Tiene un conocimiento adecuado del ámbito de trabajo
- Tiene un conocimiento suficiente de las personas con las que va a trabajar
- Sabe relacionarse funcional y educativamente con los usuarios
- Tiene capacidad gestora y de planificación de actividades educativas
- Conoce los principios, métodos y técnicas de intervención

Todas las características relacionadas deben completarse con una forma de actuar adecuada, mesurada 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 ac-

titud del agente de intervención socioeducativa debe responder a 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:

a) *De carácter organizativo*

- Administración y gestión de los distintos elementos que intervienen en un proceso de intervención socioeducativa
- Reconocimiento y valoración del contexto de intervención
- Elaboración de planes de formación
- Recopilación y síntesis de información
- Análisis y valoración de situaciones

b) *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 a nivel individual o de grupo
- Supervisión de la intervención socioeducativa
- Evaluación de programas y ámbitos de intervención socioeducativa
- Autoevaluación de su propia práctica profesional

c) *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 en reuniones y juntas con otros profesionales
- Participación en 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:

- **Los Trabajadores Sociales**, que son 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
- 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, organizando 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, 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**, que tienen una gran diversidad de funciones, pudiendo destacar entre ellas: la realización de informes sobre cada caso que requiere la inter-

vencción, realización de seguimientos de las intervenciones realizadas, decidir sobre otro tipo de necesidades de carácter psicológico o psicosocial, etc.

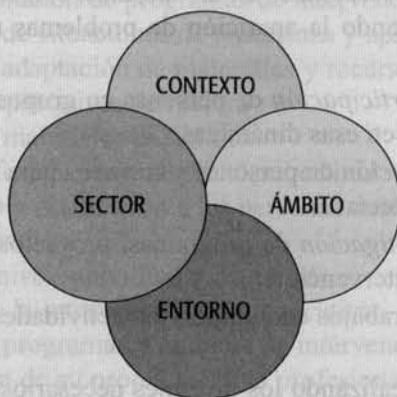
- **Pedagogos**, que realizan informes pedagógicos en relación con los niveles o dificultades de aprendizaje de las personas que van a ser objeto de una intervención socioeducativa, deciden las necesidades de apoyo escolar y educativo, y coordinan la atención prestada a cada persona por otros servicios o instituciones.
- **Médicos**, que 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 programa de intervención socioeducativa, cada uno en su ámbito de trabajo.

1.4. Ámbitos de intervención socioeducativa

Entendemos por ámbitos de intervención socioeducativa *todos aquellos colectivos, personas o lugares en los que, dadas sus características, puede desarrollarse algún programa de 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 se desarrolla un programa de intervención socioeducativa, aunque nosotros los denominaremos genéricamente *ámbitos de intervención socioeducativa*.



En su actividad profesional, el agente de intervención socioeducativa desarrolla su actividad, en el seno de un programa de intervención determinado, y

ajustado a la realidad de un determinado *ámbito* de intervención. Dichos ámbitos pueden ser muy variados, y están en función de la naturaleza de la intervención. A continuación, dentro de la diversidad existente, presentamos algunos de esos ámbitos de intervención socioeducativa en el siguiente cuadro:

POSIBLES ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Agrupaciones variadas
 Animación sociocultural
 Áreas de cultura
 Asociaciones ciudadanas
 Atención a ludópatas
 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...

Para De la Torre (2001) los ámbitos para el desarrollo de la intervención socioeducativa pueden agruparse en los siguientes:

- a) *Ámbitos relacionados con la animación sociocultural.* Sus destinatarios serían personas interesadas en desarrollar habilidades personales o sociales fuera del sistema educativo.
- b) *Ámbitos relacionados con la pedagogía del tiempo libre.* Sus destinatarios serían los escolares y adolescentes fuera del horario de clases.
- c) *Ámbitos relacionados con la educación de adultos.* Sus destinatarios serían personas adultas con carencias culturales o sociales.
- d) *Ámbitos relacionados con la formación ocupacional.* Sus destinatarios serían personas en una situación de paro laboral.
- e) *Ámbitos relacionados con la educación especializada.* Sus destinatarios serían personas con riesgo psicosocial o carencia de recursos personales.

Para la práctica socioeducativa, algunos de los ámbitos posibles pueden ser:

- a) *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, ONGs que atienden a personas discapacitadas.
- b) *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, ONGs que trabajen en contextos multiculturales, personas concretas.
- c) *Ámbitos relacionados con orientación familiar:* asociaciones de padres, centros de mayores, centros de orientación familiar, centros de planificación familiar, escuelas de padres, familias concretas, ONGs que trabajen con familias, procesos de mediación, situaciones de exclusión social, situaciones de violencia familiar.
- d) *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, ONGs que trabajen con las Instituciones educativas, etc.

En el cuadro siguiente, se muestra de forma esquemática y con carácter general, los niveles y ámbitos en los que puede intervenir un agente de intervención socioeducativa:

	INFANCIA	JUVENTUD	ADULTOS	TERCERA EDAD
PREVENCIÓN	PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA ESPECÍFICOS PARA CADA SITUACIÓN			
INTERVENCIÓN				
REINSERCIÓN				
EVALUACIÓN				

En estos ámbitos de intervención, y en función de cada caso particular, pueden desarrollarse intervenciones socioeducativas concretas, algunas de las cuales se presentan en los cuadros siguientes:

ALGUNAS SITUACIONES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA 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
 Problemáticas emocionales
 Situaciones de desnutrición...

ALGUNAS SITUACIONES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA 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...

ALGUNAS SITUACIONES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA 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...

De forma genérica podemos considerar, que los ámbitos de intervención socioeducativa pueden agruparse en estas categorías:

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

Y dependiendo de los destinatarios de la acción social, puede ser:

- *Personal o individual*, cuando la intervención socioeducativa va dirigida a una persona o individuo con un problema específico, producido por una situación de desigualdad social.
- *Grupal o comunitario*, cuando la intervención socioeducativa va dirigida a aquellos colectivos en desigualdad social o exclusión.

1.5. La planificación de la intervención socioeducativa

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

Hay que tener presente que:

- Planificar implica: organizar, coordinar
- En una planificación está presente la idea de decidir por anticipado lo que se hace
- En una planificación, también está presente el establecimiento de unas actuaciones para alcanzar unos determinados objetivos

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

- Es una anticipación de futuro
- Integra actuaciones que afectan a diferentes sectores de la sociedad
- Es un proceso continuo y unitario

- Tiene un sentido de provisionalidad
- Lleva consigo necesariamente, la toma de decisiones que son sucesivas, pero independientes
- La complejidad de las situaciones exige que los procesos de planificar sean lo más inteligentes posible

Cuando la planificación se entiende como una toma de decisiones, tiene que referirse a cuatro sectores:

- Objetivos a conseguir
- Contenidos
- Recursos (metodológicos, materiales y humanos), y
- Criterios de evaluación.

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

- Ámbito 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.
- Ámbito 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, que sea responsable de sus actos y consecuencias, para ella y para su comunidad.
- Ámbito 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 programa de intervención. La intervención socioeducativa suele ajustarse a determinados modelos que enmarcan y condicionan su actuación.

Los modelos que actualmente configuran la intervención socioeducativa en el campo de la infancia y de la adolescencia (Martínez, 1987) son:

- 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 ante 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 que es necesario, bien sea desde un punto de vista asistencial o penal.

En cualquier caso, y con carácter general, la *planificación* de intervenciones socioeducativas, debe guiarse por una serie de principios, que son los siguientes:

- Principio de *racionalidad*, que significa que el planificador ha de 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 ha de incluir en el programa el mayor número posible de variables que intervengan directa o indirectamente en los planteamientos del programa.
- Principio de *continuidad*, ya que todos los elementos que componen el programa de intervención socioeducativa han de 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 programa de intervención socioeducativa deben estar interrelacionados.
- Principio de *univocidad*, ya que el planificador ha de tener en cuenta, que la redacción del programa de intervención socioeducativa ha de hacerse de forma que todos los términos utilizados puedan ser entendidos en el mismo sentido.
- Principio de *comprensividad semántica*, ya que el planificador ha de tener en cuenta, que todos los términos utilizados en la redacción de un programa de intervención socioeducativa han de 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 programa de intervención socioeducativa.
- Principio de *realismo*, ya que la elaboración del programa de intervención socioeducativa ha de partir de un análisis previo, y sólidamente apoyado en la realidad, del ámbito en el que se va a aplicar.
- Principio de *participación*, ya que el equipo planificador ha de estar abierto a la participación de otras personas o entidades.

1.5.1. Metodología y planificación de la intervención socioeducativa

En España 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 intervención y en cualquier ámbito de aplicación. La intervención socioeducativa necesita, por lo tanto, concretarse en el seno del programa de intervención con la finalidad de que su actuación llegue a sus destinatarios en la forma prevista.

Ahora bien, para que la planificación sea eficaz, ha de tener distintos niveles, y con diferentes enfoques:

- En *primer lugar*, ha de reflexionarse sobre la *filosofía* del programa y planificar aspectos como:
 - Criterios generales de intervención
 - Estrategias de acción
 - Tipo de proceso
 - Presupuestos...
- En *segundo lugar*, ha de planificarse la *forma de obtener los datos* necesarios sobre el ámbito de intervención:
 - Composición demográfica del ámbito
 - Características lingüísticas
 - Estructura socioeconómica
 - Actitudes de las personas implicadas...
- En *tercer lugar*, es necesario planificar las *metas u objetivos* a conseguir, teniendo en cuenta que han de 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
 - La priorización en su consecución
- En *cuarto lugar*, hay que planificar los *recursos* disponibles:
 - Recursos humanos

- Recursos materiales
- Localización espacial de los mismos...

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

- Naturaleza del programa: *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*

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

- a) Análisis de la realidad
- b) Análisis del problema sobre el que se quiere intervenir
- c) Formulación de objetivos
- d) Identificación de los medios para lograr los objetivos
- e) Elección de una estrategia de acción
- f) Puesta en marcha de las acciones previstas
- g) Diseño de la evaluación del programa de intervención

En primer lugar, es necesario *analizar de forma sistemática y rigurosa la realidad social* o ámbito de intervención, con la finalidad de conocer esa realidad de la forma más completa posible. En esta fase diagnóstica de la planificación, se estudia la naturaleza y características del ámbito donde 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
- Toma de decisiones acerca de la necesidad sobre la que se va a intervenir

La segunda fase de la planificación de un programa de intervención socioeducativa consiste en *analizar el problema sobre el que se quiere intervenir*, de modo que estemos seguros de cuáles son sus características, cuál es su naturaleza, de qué forma están incidiendo en determinadas personas, etc. Estas actuaciones

nes deben servir para fundamentar el programa de intervención, ya que se trata de un análisis de la realidad existente en un determinado ámbito.

El siguiente paso, es la *formulación de objetivos*. Hay que tener presente, que lo fundamental de un programa 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 programa de intervención socioeducativa, como resultado de la intervención sobre los mismos*. La formulación de objetivos en programas de intervención socioeducativa ha respondido tradicionalmente a dos enfoques relacionados con la Psicología:

- a) *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.
- b) *Enfoque cognitivo*. Los objetivos así formulados están más relacionados con las capacidades de las personas. No interesan tanto las conductas observables de forma objetiva, sino más bien las causas, habilidades y destrezas que producen los comportamientos.

Por otra parte, los objetivos pueden ser *generales*, o de carácter más *específico*, entendiendo por objetivo específico (García y Ramírez, 1996): *el cruce de un objetivo general con una situación específica*. Esta situación específica vendría determinada por:

- Un *territorio* concreto
- Un *tiempo* inminente
- Una *población* determinada
- Unas *necesidades* específicas
- Una *institución* responsable del programa
- Una determinada *mentalidad social*
- La disponibilidad de *recursos adecuados*

Es necesario a continuación, en el proceso de planificación de un programa de intervención socioeducativa, *identificar los medios para lograr los objetivos*. Los medios y recursos disponibles deben ser explícitamente especificados, y su organización es fundamental para planificar adecuadamente el programa. 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, deberían quedar claramente establecidos:

- Condiciones de uso
- Organización de plantillas
- Procedimientos de gestión
- Responsables directos...

La siguiente fase, en relación con los medios y recursos disponibles, es *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.

Por último, formando parte del diseño y planificación de un programa de intervención socioeducativa, está la *evaluación* del propio programa, que comprenderá, tanto la evaluación de cada uno de sus componentes, como los resultados de la aplicación del mismo. Al sentido que adquiere la evaluación de programas de intervención socioeducativa, en el seno de la Educación Social, nos vamos a referir a continuación.

2. Justificación y sentido de la evaluación en Educación Social

2.1. Qué significa evaluar en Educación Social

La evaluación es, en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo en el ámbito socioeducativo, y por lo tanto en Educación Social, ya que tanto administradores, como educadores, padres, alumnos, 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 programas de intervención socioeducativa. Todos estos factores nos están llevando hacia una «cultura de la evaluación» que se extiende a todas las actividades sociales, lo que ha inducido el hecho de que la mayoría de los países, conscientes de esta realidad, hayan aportado recursos económicos, materiales y humanos, dadas las expectativas que este fenómeno ha generado.

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

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. Desde que Tyler en los primeros años de la década de los 30 introdujo 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:

1^{er} momento: La evaluación como medida. Situado entre el final del siglo XIX y principios del siglo 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 tests, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías). De este modo, la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

2^o 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. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

3^{er} 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 años 60 y 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de «responsabilidad escolar» surgido 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 nueva concepción que se tiene de la evaluación en este tiempo hace que afecte no sólo 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. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación *formativa* y de la evaluación *sumativa*. También habla de evaluación intrínseca y extrínseca.

4º 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 alumnos 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. Ésta 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 alumno determinado (evaluación normativa).

5º 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 a 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 U.S.A.: *«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 delimitaba 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
- 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 Standford (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 se puede abordar a varios niveles:
 - *A nivel 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.
 - *A nivel 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.
 - *A nivel psicopedagógico*, ya que se aplica a alumnos 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».*
- Y Casanova (1999), entiende la evaluación como: *«Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente».*

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 único, sino que ha ido evolucionando a lo largo de los años, lo que ha sido puesto de manifiesto en las diversas aportaciones de los autores. A continuación, presentamos una relación de las definiciones más representativas, a lo largo de los últimos años:

AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1887 / 1898	J. Rice	Primera evaluación formal educativa realizada en América.
1916	H. Fayol	Demostró que en todas las organizaciones existen determinadas funciones fundamentales para su éxito: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar.
1942	R. 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 tests psicológicos, abriendo el camino para la aplicación al alumnado y de esta forma conocer su aprendizaje-rendimiento.
1960 / 1969	Bloom, Mager, Stenhouse...	La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.
1963	L.J. Cronbach	Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma de decisiones posterior.
1971	D.L. Stufflebeam	Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios.
1972	H. Parlett y D.L. Hamilton	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a valorar.
1978	M. Scriven y D.L. Stufflebeam	Proponen el concepto de <i>metaevaluación</i> con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones.
1982	Stenhouse	Propone el concepto de profesor como investigador.
1982	J. Elliot	Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación.
1986	S. 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	J.L. Rodríguez Diéguez	Propone 3 ejes para la evaluación: cuantitativo-cualitativo normativo-criterial, y formativo-sumativo.
2002	S. Castillo Arredondo	Enfoque sistémico e integrado de la evaluación: proceso evaluador dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

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». Este autor considera tres fases en la evaluación de necesidades:

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

Estas fases se definirían como:

- Evaluación Inicial.
- Evaluación Procesual.
- Evaluación Final.

Nosotros definimos la evaluación como el *proceso de diagnóstico, análisis de una situación o conflicto social, a través de uso de técnicas válidas y fiables, donde la recogida de información ha de ser rigurosa y procesual con la finalidad de mejorar los procesos socioeducativos.*

El *proceso de evaluación en el campo socioeducativo* quedaría representado en el siguiente esquema:



Puede deducirse que, prácticamente, todas las definiciones presentadas entienden el concepto «evaluación» de distinta forma, aunque exista 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.

Riera Romani (1998), considera la evaluación en Educación Social como aquella 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.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que es un hecho constatado que la evaluación constituye uno de los factores de calidad y de eficacia de las intervenciones socioeducativas. La relación entre eficacia y evaluación ha sido puesta de manifiesto a partir de 1970 por diversas investigaciones pedagógicas: Weber (1971), Edmons (1972), Brookover (1979) y especialmente desde 1982, cuando al realizarse algunos programas de mejora de las instituciones educativas, se mostró a la evaluación como un factor de eficacia (Austin y Reynold, 1990; Scheerens, 1990; Fullan, 1991).

En nuestro país, el concepto de *evaluación* ha sido clave en las leyes de Sistema Educativo Español, desde la LGE de 1970, pasando por la LOGSE (1990) hasta la actual LOCE (2002), como mejora del mismo.

En la Ley General de Educación de 1970, aparece el concepto de *evaluación continua*; en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990), el concepto de *evaluación* evoluciona hacia la *evaluación formativa*; en la LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995) el concepto de evaluación era un requisito esencial para la mejora de la *calidad educativa*; y la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), fundamenta todo su desarrollo en el concepto de *calidad*, y atribuye a la evaluación un papel fundamental en su logro. En el Título VI de la citada Ley, que está referido a la evaluación, se pone de manifiesto la relación entre ambos conceptos (*calidad y evaluación*) cuando crea el *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*, al que encarga la realización de *Evaluaciones de Diagnóstico* en los distintos niveles del sistema educativo, además del *Plan de Evaluación General del Sistema Educativo* y del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*.

En la LOCE, el concepto de *evaluación* adquiere su relevancia en el *Título VI*, denominado: *De la evaluación del sistema educativo*, en los siguientes artículos:

- Art. 95. Ámbito de la evaluación.
- Art. 96. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Art. 97. Evaluaciones generales de diagnóstico.
- Art. 98. Sistema Estatal de Indicadores de Educación.
- Art. 99. Plan de Evaluación General del Sistema.
- Art. 100. Publicación de las evaluaciones.
- Art. 101. Otros planes de evaluación.

Para Pérez Juste (1997), la evaluación como factor de calidad en el ámbito socioeducativo está fuera de toda duda, al expresar que: *el contenido de la evaluación es clave para determinar el verdadero currículum de un aula, de un centro o de un sistema, al orientar tanto el trabajo de los profesores cuanto el estudio de los alumnos y la preocupación de los padres.*

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

- *Las 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.
- *Las 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, 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:

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

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 hacen 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. Para Cabrera y Espín (1986) el medir constituye: «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 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 como se ha visto anteriormente 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).

Si nos centramos en el ámbito educativo, García Hoz (1988), define la evaluación como «un modo de expresar el juicio subjetivo que merece una activi-

dad compleja, cuando previamente se han señalado los distintos contenidos o manifestaciones de tal actividad, y los diferentes grados de apreciación, para poder determinar con cierta precisión el valor que atribuimos a la realidad que se trata».

Para un educador evaluar implica haber previsto unos objetivos, haber preparado una estrategia de actuación contando con los medios disponibles, y finalmente valorar objetivamente, los logros alcanzados.

Según el MEC (1990), la evaluación se concibe como un instrumento que sirve al profesional para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando las adaptaciones curriculares necesarias.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que la evaluación constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos socioeducativos, evaluar en Educación Social significa *proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas 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.*

2.1.1. Características de la evaluación

La dificultad existente a la hora de establecer las características de la evaluación en Educación Social se derivan 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 se tengan 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. *Es imperativa una concentración en el rendimiento académico en el aula.*
4. *Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones.*
5. *Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple.*
6. *Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas.*

Independientemente de lo anterior, para Rotger (1992), la evaluación ha de reunir las siguientes características:

- Ha de estar *integrada* en el diseño y en el desarrollo del currículum específico.

- Ha de ser *formativa*, de modo que sirva para perfeccionar, tanto el proceso como el resultado de la acción educativa.
- Ha de ser *continua*, a lo largo de todo el proceso.
- Ha de ser *recurrente*, en la medida en que constituye un recurso didáctico de utilización sistemática.
- Ha de ser *criterial*, esto es, referida a los criterios establecidos para todos y cada uno de los alumnos.
- Ha de ser *decisoria*, de forma que permita establecer juicios sobre los objetivos a evaluar y, por lo tanto, adoptar decisiones.
- Ha de ser *cooperativa*, de modo que permita la participación de todas las intervinientes.

INTEGRADA	EVALUACIÓN	RECURRENTE
FORMATIVA		CRITERIAL
CONTINUA		DECISORIA
COOPERATIVA		

Características de la evaluación

Para Blanco Prieto (1994), las características de la evaluación son:

- Integral	- Integrada
- Integradora	- Criterial
- Educativa	- Total
- Científica	- Contextualizada
- Negociada	- Ética
- Clara	- Participativa

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

- Integral y comprehensiva*, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
- Indirecta*, ya que a su juicio las variables en el campo de la educación sólo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables.

- c) *Científica*, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información.
- d) *Referencial*, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
- e) *Continua*, es decir, integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
- f) *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 partir de las necesidades de lo evaluado* y la priorización de las mismas, pudiendo atribuirle las siguientes características:

- *Útil* (para las necesidades).
- *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 los indicadores como el «realismo, prudencia, diplomacia y eficiencia» a la hora de evaluar, pero considera que en este proceso se deben evitar errores como:

- Pseudoevaluación.
- Intervenir en la evaluación.
- Identificación de la medida.
- Parcialidad.
- Subjetivismo.
- Mezcla de niveles.
- Burocratización.
- Principios de indeterminación.

Este mismo autor considera que 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, curso, actividad...)». La evaluación en el campo socio-educativo viene a emitir un «juicio de valor», y la acción evaluadora dentro de la intervención social, debe partir de la conceptualización de las necesidades y de la priorización de las mismas, teniendo en cuenta el ámbito que estamos evaluando y en el que queremos intervenir.

Por ello, se debe partir de los siguientes criterios a la hora de evaluar (Ventosa, 2001):

- Realismo.
- Prudencia y moderación.

- Diplomacia.
- Eficiencia.

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

2.1.2. Funciones de la evaluación

Las funciones que se atribuyen a la evaluación en Educación Social se diversifican en función de las necesidades reales de cada ámbito de intervención socioeducativa en cada momento a lo largo del desarrollo del proceso. A este respecto, Casanova (1992), dice que: «*en concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos... procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende*».

Por su parte, Cardona (1994), asigna las siguientes funciones a la evaluación:

- 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 educativa. Para este autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios, como la toma de decisiones.
- b) *Previsora*, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, 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 modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora de los procesos educativos.
- d) *De control*, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

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

- a) *Función perfectiva*, ya que el perfeccionamiento se concreta en la mejora de todos los elementos que definen una *intervención socioeducativa*. Aumenta

la eficacia de la misma, 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 programa, 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 misma, 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 bastante 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 la misma.
- 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.

Pero para evaluar una intervención socioeducativa es necesario establecer unos criterios de evaluación o indicadores que guíen y orienten el proceso evaluador y que estén relacionados directamente con los objetivos a evaluar. Para Espinoza (1986): «un indicador es una unidad que sirve para medir el grado de obtención de un objetivo», y para Ander-Egg (1989) un indicador social es: «un instrumento que sirve para descifrar la situación social y que ayuda a medir los cambios de una situación dada y esbozar algunas tendencias o alternativas».

En cualquier caso, la selección de indicadores para evaluar una intervención socioeducativa es una tarea compleja, ya que deben estar íntimamente ligados a los objetivos a los que definen, teniendo en cuenta que deben ser empíricos y ob-

servables, de tal modo que permitan al evaluador hacerse una idea clara del grado de consecución del objetivo a evaluar. Para Antonine (en Froufe y Sánchez, 1994), los indicadores seleccionados deben satisfacer estas tres exigencias:

- Permitir comparaciones sincrónicas, en el espacio.
- Permitir comparaciones diacrónicas, en el tiempo.
- Representar valores sobre los que exista un grado de consenso entre las partes implicadas o interesadas en la evaluación.

Pero 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 programas de intervención socioeducativa a evaluar, así como de los ámbitos, áreas y programas sociales de los que dependen.

Casanova (1992) considera que *en concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende.*

Muchos autores han atribuido numerosas funciones a la evaluación. En el siguiente cuadro realizamos un resumen de algunos de ellos:

AUTOR	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN
DE ROBERTIS (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Preliminar - Operativa - De los resultados
CARDONA (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica, evaluación inicial de los supuestos de partida. - Previsora, estimación de las posibilidades de las actuaciones. - Retroalimentadora, evaluación formativa. - De control, llevada a cabo desde las administraciones.
FROUFE y SÁNCHEZ (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Perfectiva - Orientadora - Ecológica - Participativa - Identificativa - Predictiva - Ética - Homogeneizadora
VENTOSA (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Optimizadora - Sistematizadora - Adaptativa o retroalimentaria - Formativa o de aprendizaje - Motivadora - Maduración grupal - Participativa

Nosotros consideramos que las funciones de evaluación en Educación Social tienen que estar en concordancia con las actuaciones propias de esa materia:

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

En cualquier caso, la evaluación en Educación Social es un proceso que forma parte del programa de intervención socioeducativa, al que reorienta y garantiza una adecuada aplicación.

2.1.3. Fases del proceso de evaluación

Aunque la evaluación se concibe como un proceso continuo, podemos diferenciar los momentos más relevantes y el empleo de las técnicas y procedimientos más relevantes a los mismos. Es necesario tener en cuenta que todas las fases están relacionadas e interactúan entre sí, y si se da un cambio en alguna de ellas, las demás se verán igualmente afectadas. Entendida como proceso la evaluación en Educación Social tiene tres partes claramente diferenciadas:

- a) Recogida de información (en la que se utiliza la medición)
- b) Establecimiento de un juicio, y
- c) Toma de decisiones

FASES DEL PROCESO EVALUADOR	
1	RECOGIDA DE INFORMACIÓN
2	ESTABLECIMIENTO DE UN JUICIO
3	TOMA DE DECISIONES

Para realizar la recogida de información se cuenta con determinados instrumentos de evaluación, que además de facilitar la observación directa de la persona o ámbito de intervención socioeducativa, permiten obtener datos necesarios para que el agente o el equipo de intervención pueda establecer juicios con un carácter predictivo o no, pero que son consecuencia del análisis que permiten establecer los datos obtenidos. El proceso debe desembocar en una toma de decisiones que pueden ser de diferente naturaleza de acuerdo con el análisis efectuado y con las necesidades detectadas. Para Castillo (2002), el diseño de la acción evaluadora 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, desde que se inicia hasta que se llega a emitir un juicio de valor y la elaboración del correspondiente informe, 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, de que el proceso evaluador comprende 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. 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, tests 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.

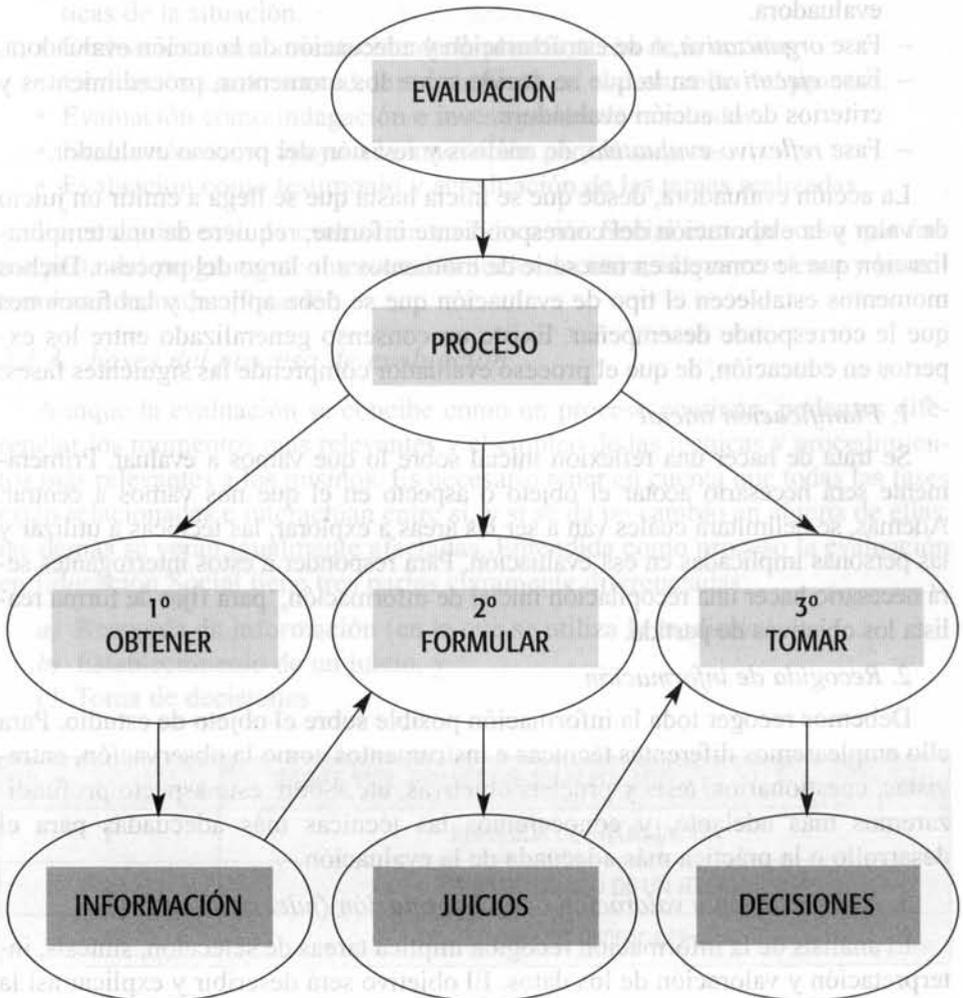
3. *Interpretación y valoración de la información (juicio evaluativo)*

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 realizada una evaluación inicial sobre el campo de análisis, es necesario elaborar un programa coherente. Se deben tomar decisiones acerca de los objetivos a trabajar, metodología, actividades, recursos y los agentes que se encargarán de llevarlo a cabo. Habrá que delimitar las responsabilidades de cada agente respecto al programa y promover la coordinación entre ellos.

Estructura básica del concepto de la evaluación,
Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003)



5. Revisión y refuerzo

Una vez puesto en marcha el programa no podemos desentendernos de él. Debe ser objeto de revisión continua, es decir, se debe evaluar su desarrollo (proceso) y sus resultados (producto). De este modo comprobaremos la eficacia o inadecuación de la propuesta inicial de intervención. Ello requiere de un seguimiento y control de carácter formativo y orientador.

En el siguiente cuadro, se recogen las aportaciones de algunos autores respecto de las fases a seguir en un proceso de evaluación:

CASANOVA y otros (1992):

- FASE DE PLANIFICACIÓN, que lleva al plan de evaluación:
 - a) Descripción clara del problema o factor desencadenante del estudio.
 - b) Definición del ámbito y finalidad de la evaluación.
 - c) Elección del enfoque metodológico adecuado.
 - d) Identificación de las variables más relevantes.
 - e) Especificación de los indicadores de calidad que van a ser utilizados como criterios de evaluación.
 - f) Especificación o preparación de los instrumentos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos.
 - g) Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.
 - h) Asignación de responsabilidades a los agentes de la evaluación.
 - i) Temporalización de las diferentes fases y actuaciones.
 - j) Presupuesto económico.
- FASE DE EJECUCIÓN
- FASE DE ELABORACIÓN Y PUBLICACIÓN DE LA CONCLUSIONES.

SANTOS GUERRA (1993):

- Recoger datos de una forma precisa y prolongada.
- Utilizar métodos adecuados, que supone el uso de métodos.
- Someter los datos a la interpretación y al análisis.
- Discutir los datos de forma abierta y colegiada.
- Poner por escrito la reflexión.
- Tomar decisiones racionales para mejorar la acción.
- Publicar para someter la reflexión al debate público.

BLANCO (1990):

- Objeto.
- Audiencia: solicitante y receptora.
- Equipo evaluador.
- Características del proceso: sistemático, continuo, integral, acumulativo, participativo, e integrado.
- Diseño metodológico: propósitos, variables, procesos de obtención de información, organización y análisis de datos, y presentación de resultados.
- Función y funciones de evaluación.
- Criterios de evaluación.

La función de la evaluación es obtener la información necesaria para saber en qué medida se han alcanzado unos objetivos; además, sirve como punto de partida para las posteriores modificaciones y correcciones en el proceso de consecución de dichos objetivos. La evaluación también contribuye, por tanto, al perfeccionamiento y refuerzo de los programas y de las actuaciones que en ellos se desarrollan.

2.1.4. Modalidades de evaluación

Determinar las modalidades de evaluación que pueden utilizarse en Educación Social cuando se trata de evaluar en intervención socioeducativa es un tema com-

plejo, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados para evaluar, las modalidades a utilizar pueden ser diversas. Por otra parte, al existir diversos tipos y modalidades de evaluación que pueden aplicarse en algún momento y para algún aspecto concreto de la intervención socioeducativa, nos parece conveniente conocerlos para determinar cuál es el más idóneo para cada situación.

Existen como hemos dicho diversas modalidades de evaluación a las 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. Rosales (1990), clasifica la evaluación en: *Inicial, Continua y Final*. Por su parte, Rodríguez Diéguez (1986), considera que 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:

- a) *Eje descriptivo*, con las polaridades: medida / estimación, que hace referencia a los tipos de evaluación *cuantitativa / cualitativa*. La evaluación cuantitativa se sirve de métodos numéricos (cuantifica), en tanto que la evaluación cualitativa se sirve de métodos «literarios» (califica).
- b) *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 una 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.
- c) *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 período o del curso) y sus decisiones tienen implicaciones administrativas.

Pueden establecerse por tanto una gran cantidad de clasificaciones sobre las distintas modalidades de evaluación que pueden utilizarse para evaluar en Educación Social. De entre las existentes, presentamos a continuación 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

SEGÚN LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Diagnóstica	Formativa	Sumativa
-------------	-----------	----------

SEGÚN SU EXTENSIÓN

Global	Parcial
--------	---------

SEGÚN EL AGENTE EVALUADOR

Interna			Externa				
Auto-evaluación	Hetero-evaluación	Co-evaluación	Según el Momento			Según el Criterio	
			Inicial	Procesual	Final	Normativa	Criterial

TIPOS DE EVALUACIÓN (Casanova, 1992)

Vamos a explicarlos brevemente.

Según su finalidad

– *Evaluación diagnóstica*: Es una modalidad de evaluación muy importante para una intervención socioeducativa, ya que tiene por objeto que el agente de intervención inicie la misma 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 ése 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, de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. 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 a lo largo de la misma, y permite reorientar, modificar, reforzar, comprobar, etc. todos los elementos que la integran, dependiendo de cada caso particular. Esta concepción de la evaluación encaja con

el concepto que sobre la misma 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 los logros conseguidos.

– *Evaluación sumativa*: Se aplica esta evaluación al final de un período de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese período. Se pretende determinar la valía final del mismo y el grado de consecución de los objetivos propuestos para ese período. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un proceso concreto 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.

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.

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 los resultados finales del mismo. 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 los resultados finales del mismo. 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 la misma).

– *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. Para Escudero (1979): «*hablaríamos de evaluación externa en aquellos casos en que el docente o en su caso el experto en evaluación, utilizando un conjunto determinado de técnicas, trata de evaluar la consecución de ciertos objetivos programados... El sujeto evaluador está fuera del proceso evaluado y trata de objetivar de alguna manera para emitir un juicio sobre aquél*».

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*: La 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 inicie la misma 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 socioeducativa. Además, la evaluación inicial va a servir de referente a la hora de valorar el final de la intervención 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 para la consecución de las metas u objetivos propuestos. 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 que dura la misma, proporcionando datos que deben

permitir reorientar, modificar o reforzar el proceso en caso necesario. Para Casanova (1992): *«es de gran importancia, ya que al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reconducir de inmediato la acción que se esté llevando a cabo».*

– *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 período de tiempo determinado y pretende determinar la valía final del mismo y 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 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.

– *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 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.

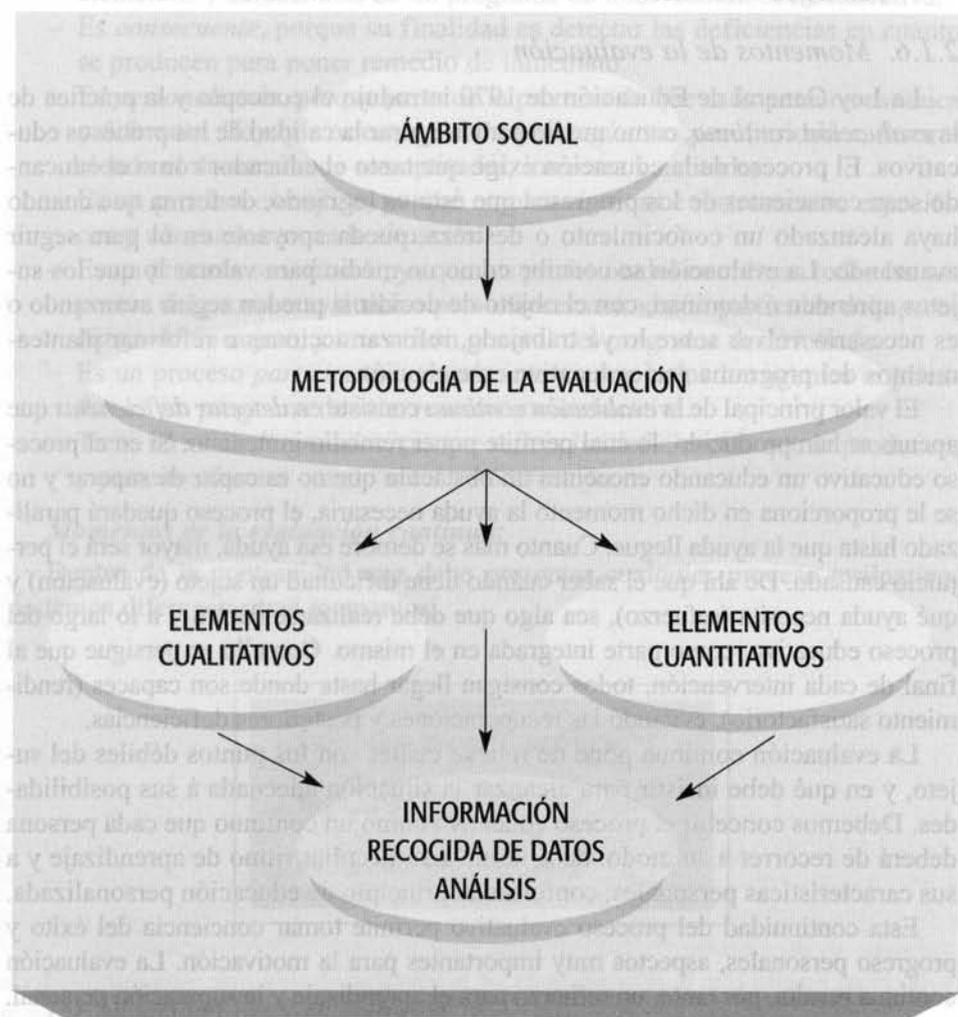
Dada la complejidad del proceso de evaluación, para evaluar en Educación Social se requiere de una acción evaluadora coordinada, por lo que es frecuente que se den, de forma simultánea, diferentes modalidades de evaluación de las expuestas.

2.1.5. Metodología de la evaluación

La metodología de la evaluación se refiere a la coordinación de los distintos elementos que integran el proceso, y al modo de proceder en cada momento. Con

la determinación de un planteamiento metodológico, se garantiza mejor la recopilación, organización y análisis de la información; se eligen las técnicas e instrumentos más adecuados, se decide el enfoque (cuantitativo o cualitativo), a la hora de recabar los datos y de mostrar los resultados.

En el siguiente gráfico se muestra la acción de la evaluación de un programa de intervención socioeducativa:



El método a seguir en la evaluación de programas de intervención socioeducativa pasa por sucesivas secuencias, etapas o fases:

1. Contextualización de la evaluación del programa.
2. Establecimiento de la metodología específica.

3. Aplicación de los diferentes procedimientos de recogida de información, siguiendo los pasos diseñados en el planteamiento metodológico.
4. Análisis de los datos recogidos y elaboración de conclusiones finales.
5. Propuestas de mejora que subsanen las limitaciones del programa y potencien sus logros.
6. Elaboración de un informe final para la divulgación y publicación de los hallazgos obtenidos.

2.1.6. Momentos de la evaluación

La Ley General de Educación de 1970 introdujo el concepto y la práctica de la *evaluación continua*, como medio para asegurar la calidad de los procesos educativos. El proceso de la educación exige que tanto el educador como el educando sean conscientes de los progresos que éste va logrando, de forma que cuando haya alcanzado un conocimiento o destreza, pueda apoyarse en él para seguir avanzando. La evaluación se concibe como un medio para valorar lo que los sujetos aprenden o dominan, con el objeto de decidir si pueden seguir avanzando o es necesario volver sobre lo ya trabajado, reforzar acciones o reformar planteamientos del programa socioeducativo en ejecución.

El valor principal de la *evaluación continua* consiste en *detectar deficiencias* que apenas se han producido, lo cual permite poner remedio inmediato. Si en el proceso educativo un educando encuentra un obstáculo que no es capaz de superar y no se le proporciona en dicho momento la ayuda necesaria, el proceso quedará paralizado hasta que la ayuda llegue. Cuanto más se demore esa ayuda, mayor será el perjuicio causado. De ahí que el saber cuándo tiene dificultad un sujeto (evaluación) y qué ayuda necesita (refuerzo), sea algo que debe realizarse dentro y a lo largo del proceso educativo, como parte integrada en el mismo. Con ello se persigue que al final de cada intervención, todos consigan llegar hasta donde son capaces (rendimiento satisfactorio), evitando las recuperaciones y posteriores deficiencias.

La evaluación continua pone de relieve cuáles son los puntos débiles del sujeto, y en qué debe insistir para alcanzar la situación adecuada a sus posibilidades. Debemos concebir el proceso educativo como un continuo que cada persona deberá de recorrer a su modo, de acuerdo a su peculiar ritmo de aprendizaje y a sus características personales, conforme al principio de educación personalizada.

Esta continuidad del proceso evaluativo permite tomar conciencia del éxito y progreso personales, aspectos muy importantes para la motivación. La evaluación continua resulta, por tanto, un refuerzo para el aprendizaje y la superación personal.

Características de la evaluación continua:

La evaluación continua presenta los siguientes rasgos definitorios:

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

- Es *permanente*, permanente no se concibe como algo ocasional o puntual, sino que es 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 rendimiento del sujeto (aspectos familiares, personales, sociales, escolares...), y en los elementos y actuaciones de un programa 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 es única y 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 evaluativo para ofrecer una visión particular del aprendizaje de un sujeto, y una visión general del programa desarrollado.
- Es un proceso *participativo*, donde intervienen todos los agentes implicados en un programa de intervención socioeducativa.
- Tiene un valor *diagnóstico*, porque refleja las deficiencias que se producen, y permite afrontar cuanto antes su corrección.

Momentos de la evaluación continua:

Dentro de la continuidad que debe presentar cualquier proceso evaluativo, podemos diferenciar tres momentos:

1. Evaluación Inicial-Diagnóstica
2. Evaluación Procesual-Formativa
3. Evaluación Final-Sumativa

1. 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 sujeto. En la *evaluación* inicial-diagnóstica participan distintos agentes: profesores, educadores, personal especializado, como el psicopedagogo o el Educador Social, y los padres.

La evaluación inicial debe comprender:

- a) Valoración del ambiente familiar y social que rodea a cada alumno, que será el campo de actuación socioeducativa.
- b) Valoración psicopedagógica, principalmente en cuanto a:
 - Aptitudes mentales
 - Intereses y actitudes
 - Personalidad y adaptación
- c) El historial académico.

2. *Evaluación Procesual-Formativa*

Una vez realizada la evaluación inicial que garantiza que el punto de partida es el adecuado, es necesario seguir valorando para conocer cómo se desarrolla el programa aplicado. La evaluación formativa proporciona datos sobre la actividad educativa, posibilita saber si se está guiando al sujeto por el camino adecuado y es una fuente de estímulos y de motivación para continuar cuando el proceso es el adecuado. En el caso de que no se estén consiguiendo los objetivos previstos, proporciona la información útil y relevante para tomar las medidas oportunas. Por ello **la evaluación formativa constituye una base permanente de la planificación diaria del trabajo del educador social.**

Las técnicas e instrumentos más adecuados para realizar la evaluación formativa son, entre otros:

- Metodología observacional: listas de control, escalas de estimación, anecdotarios...
- Técnicas de grupo: grupo de discusión, torbellino de ideas, etc.
- Entrevistas con los agentes implicados.

3. *Evaluación Final-Sumativa*

Se entiende como la resultante de todas las evaluaciones verificadas a lo largo del proceso educativo, recogiendo el resultado después de la intervención socioeducativa aplicada. Proporciona una valoración de las posibilidades futuras del sujeto. Cumple una función de pronóstico, y es la base de partida para siguientes evaluaciones. En este sentido, nunca podríamos referirnos a la evaluación final puesto que la educación es un proceso incesante que dura durante toda la vida de la persona. Por ello, esta modalidad de evaluación hay que entenderla como el diagnóstico de la situación en un momento determinado, de cara a inmediatas o próximas actuaciones.

La evaluación final-sumativa, al final de un determinado período de intervención, tiene como misión establecer niveles de carácter selectivo: promoción o no promoción, apto o no apto, titulación o no, etc.

Momentos de la evaluación continua

	EVAL. INICIAL	EVAL. FORMATIVA	EVAL. FINAL
Función	<p><i>Diagnóstica</i>, determina:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La presencia o ausencia de habilidades/ conocimientos previos. - El nivel previo de dominio del estudiante. - Las causas subyacentes a dificultades de aprendizaje. - Clasifica al alumno atendiendo a diversas características. 	<p><i>Formativa</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retroalimenta al estudiante y al maestro sobre el progreso del estudiante. - Detecta de inmediato las posibles dificultades de aprendizaje. - Aplica medidas para corregir esas dificultades. - Adapta la acción docente a las peculiaridades del proceso E/A. 	<p><i>Sumativa</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certifica o califica a los estudiantes al finalizar una unidad, trimestre o curso (evaluación de resultados).
Tiempo	Al comienzo del programa o intervención.	Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, o del programa.	Al final del programa, o intervención.
Qué evalúa	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Factores físicos, psicológicos y medioambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. - Evolución de contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generalmente contenidos conceptuales. - Logros finales del programa.
Con qué Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas estandarizadas de diagnóstico y de logro. - Instrumentos elaborados por los maestros. - Instrumentos basados en la observación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos formativos elaborados especialmente diseñados <i>ad hoc</i>: pruebas objetivas, exámenes de aula... 	<ul style="list-style-type: none"> - Exámenes finales o sumativos. - Análisis de los resultados del programa.

2.2. El diseño de la evaluación en Educación Social

El diseño de evaluación integra y armoniza las diversas circunstancias que se plantean en la evaluación a lo largo del proceso. Las circunstancias más habituales son las siguientes:

¿Para qué evaluar?: Finalidad de la evaluación.

Toda evaluación tiene la finalidad de alcanzar los objetivos que todo Educador Social se plantea, como:

- Obtener información.
- Enjuiciamiento del programa de intervención socioeducativa.
- Tomar decisiones de mejora, tanto a lo largo del proceso como a la conclusión del mismo.
- Informar de los resultados.
- Ofrecer propuestas acordes con los resultados.

Consideramos que la mejora de la situación que se analiza es la finalidad suprema de la evaluación dentro de la Educación Social.

¿Por quién evaluar?

En el campo socioeducativo, no es sólo el Educador Social quien realiza las actuaciones, sino que puede estar acompañado por un grupo multidisciplinar de expertos monitores, como pueden ser educadores, psicólogos... Todas estas personas, de una u otra forma, pueden ser los agentes evaluadores. Las funciones del Educador Social se presentan en el gráfico siguiente.



Funciones del Educador Social

Entre las acciones sociales que puede desarrollar el Educador Social destacan la elaboración de proyectos sociales que den respuesta a las necesidades de los destinatarios, la planificación de procesos de intervención socioeducativa y, por supuesto, el seguimiento y evaluación de los mismos.

¿A quién evaluar?

Cuando planteamos esta cuestión tenemos que distinguir distintas concepciones:

- *Evaluación dirigida a las personas.* En este caso, nos referimos a las *audiencias*, al conjunto de personas a las que va dirigida la acción educativa que se debe someter a evaluación.
- *Evaluación dirigida a las Instituciones.* Es el caso de la evaluación dirigida a evaluar a las Instituciones, Comunidades, y cualquier ámbito de actuación, en los que se ha desarrollado un programa de intervención socioeducativa. La evaluación, en este caso, iría dirigida a la evaluación de recursos humanos y materiales que tiene dicha Institución para la implementación del Programa.

¿Por qué evaluar?

Cuando se plantea una evaluación, es necesario tener en cuenta unos objetivos de partida para llevarla a cabo. La primera actuación consistirá en realizar un diagnóstico de la situación de partida para llevar a cabo una mejora. En el caso de la evaluación de programas 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.

La evaluación es un proceso ligado a la acción educativa o formativa, y su función primordial es averiguar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos en un programa, sirviendo de base para la toma de decisiones posterior. Se la considera como un proceso continuo y formativo, como un medio para analizar los aspectos que necesitan ser mejorados. Ya no se evalúa únicamente a los sujetos, sino también a los programas, contextos, metodologías, centros, instituciones, etc., y a la propia evaluación. Los principios que inspiran la evaluación en el ámbito de intervenciones socioeducativas, son básicamente tres:

Prevención: supone adelantarnos a determinados acontecimientos, ya sea para evitar que ocurran o para minimizar sus efectos. Esta perspectiva implica que los procesos evaluativos van dirigidos a toda la población y no a un determinado grupo de sujetos, con el objeto de conocer sus necesidades, o de valorar el estado de la situación. Este tipo de evaluación tiene un carácter *diagnóstico*.

Desarrollo: la persona va estructurando su personalidad, capacidades, habilidades y destrezas en su interacción con el medio que le rodea. Las acciones socioeducativas se conciben como procesos, no como actos puntuales. Será necesario, por tanto, promover un contexto adecuado y motivador que favorezca el surgimiento de las competencias personales para tender así al desarrollo integral de la persona y al seguimiento y control del programa planteado. En este mo-

mento la evaluación desempeña un papel formativo, regulador y orientador, tanto de las personas implicadas, como del desarrollo del programa.

Intervención social: la evaluación y la toma de decisiones deben centrarse en el alumno y en el contexto social en que éste se desenvuelve. Esto implica que no se trata sólo de que la persona se adapte al medio, sino también de modificar algunos aspectos del contexto que obstaculizan la realización personal y de proporcionar las condiciones y oportunidades más favorables. Los programas socioeducativos son *estrategias complejas* que requieren una intervención a distintos niveles (educativo, social, familiar, sanitario...). Esto requiere ser llevado a cabo por diferentes agentes que trabajan 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.

¿Cómo evaluar?

Para llevar a cabo la evaluación es necesario fijar la *metodología* que vamos a seguir, y los distintos *instrumentos* de recogida de información que vamos a utilizar.

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 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.

¿Con qué evaluar?

Hace referencia a las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar un programa de intervención socioeducativa. 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 (1996:74), presentan la siguiente clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos:

OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS
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, feed-back, grupo de discusión, técnicas de grupos.

En cualquier caso, las técnicas e instrumentos empleados en la recogida de datos garantizan 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. Sólo si contamos con datos válidos y fiables, las posteriores actuaciones del proceso de evaluación serán adecuadas.

¿Cuándo evaluar?

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*: es 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*: tiene lugar durante el desarrollo de las acciones del proceso de intervención socioeducativa.
- *Evaluación Final*: es la evaluación que se realiza al final de un programa de intervención socioeducativa.

¿Qué evaluar?

En el campo de la Educación Social se ha de evaluar, fundamentalmente, el grado de consecución de los objetivos propuestos en los programas de intervención socioeducativa, tanto en su conjunto como en los diversos aspectos que lo integran.

¿Dónde evaluar?

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



V. RESUMEN

La intervención socioeducativa ha sido concebida tradicionalmente en Educación Social como una acción didáctica, de modo que el *ámbito* pasa a convertirse en el espacio por excelencia de la intervención socioeducativa como intervención didáctica. 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 curricular más idóneo en Educación Social será aquel que contenga los elementos formativos adecuados a cada realidad social como fundamento de cualquier intervención socioeducativa.

El diseño curricular, necesario 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 construcción curricular para la Educación Social puede enfocarse desde diferentes perspectivas, que vamos a comentar a continuación:

- a) *Perspectiva científico-tecnológica*
- b) *Perspectiva interpretativa interaccionista*
- c) *Perspectiva socio-crítica*
- d) *Perspectiva 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 programas 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 deben concretarse en un programa concreto, que sea ajustado 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 planificación de la intervención socioeducativa hace referencia a la elaboración de un plan, de un proyecto o un programa de acción.

Entendemos por planificación el proceso de organización y preparación que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos. Los momentos de la planificación de un programa de intervención socioeducativa son:

- Naturaleza del programa: *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*

Se entiende por programa *la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos*. Un programa de intervención socioeducativa debe contener no sólo los objetivos a conseguir, sino también las estrategias a poner en práctica, los recursos a utilizar (materiales o humanos) y la temporalización. El contenido fundamental de un programa 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 programa de intervención socioeducativa, como resultado de la intervención sobre los mismos*.

El concepto de evaluación en Educación Social no es 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. La evaluación constituye una actividad sistemática y continua, integrada dentro de los procesos socioeducativos, por lo que evaluar en Educación Social significa *proporcionar la máxima información a las personas destinatarias de programas 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*.

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

Las funciones de la evaluación en Educación Social tienen que estar en concordancia con las actuaciones propias de esa materia:

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

La evaluación en Educación Social tiene tres partes claramente diferenciadas:

- a) Recogida de información
- b) Establecimiento de un juicio, y
- c) Toma de decisiones

Y al final, elaboración de un informe.

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

VI. ACTIVIDADES

1. Aportar una definición personal del concepto de evaluación de programas de intervención socioeducativa.
2. Anotar tres de las diferentes características de la evaluación de programas de intervención socioeducativa.

3. Justificar la metodología más adecuada para un enfoque socioeducativo.
4. Recordar el papel que representa el Educador Social en el proceso de evaluación de un programa de intervención socioeducativa.
5. Realizar un diseño de evaluación de un programa de intervención socioeducativa, describiendo los elementos más representativos del mismo.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. El proceso de evaluación de programas, según Casanova, se sintetiza en:
 - a) Contextualización, metodología y resultados.
 - b) Planificación, ejecución, elaboración y publicación de las conclusiones.
 - c) Recogida de datos, toma de decisiones y publicación de las conclusiones.
2. Ventosa caracteriza las funciones de la evaluación como:
 - a) Optimizadora, sistematizadora, adaptativa o retroalimentaria, formativa o de aprendizaje, motivadora, maduración grupal y participativa.
 - b) Preliminar, operativa y de los resultados.
 - c) Perfectiva, orientadora, ecológica, participativa, identificativa, predictiva, ética y homogeneizadora.
3. La metodología de evaluación más adecuada en el campo socioeducativo es:
 - a) Metodología cualitativa.
 - b) Metodología cuantitativa.
 - c) Ambas metodologías, cualitativa y cuantitativa.
4. ¿Qué autor define el término «needs assessment» como la evaluación de necesidades encaminada a aquellas personas que reciben la evaluación?
 - a) Witkin.
 - b) Tyler.
 - c) Tejedor.
5. 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 ella, como pueden ser los informes de evaluación.
 - c) Los promotores de que la acción se lleve a cabo.

Soluciones:

1. b
2. a
3. c
4. c
5. b

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1982): *Metodología del trabajo social*. Buenos Aires. ICSA.
- (1989): *La animación y los animadores*. Madrid. Narcea.
- (2000): *Introducción a la planificación*. Buenos Aires. Humanitas.
- ANGUERA, M. T. (1990): «Programas de Intervención: ¿hasta qué punto es factible su evaluación?», en *Revista de Investigación Educativa*, 8. (16, 77-93).
- ATKIN, J. M. (1968): *Inside schools: a collaborative view*. London. Falmer Press.
- BLANCO PRIETO, F. (1990): *Evaluación educativa: Marco, Concepto, Diseño*. Salamanca. Cervantes.
- (1994): *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca. Amarú.
- BLOOM, B. J. (1983): *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.
- CABRERA, F. A. y ESPÍN, J. V. (1986): *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona. PPU.
- CARDONA, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid. Sanz y Torres.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del Centro Educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- (1999): *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid. La Muralla.
- CASTILLO, S. (2002) (Coord.): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D. H. y BUSTELO, M. (1989): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid. Popular.
- COMITÉ PHI DELTA CAPP. (1978). USA.
- CREMIN, L. A. (1990): *Popular education and its discontents*. Harper Row. New York.
- CRONBACH, L. J (1963): *Course improvement through evaluation*. Teaching College Record, 64 (672-83).
- DE LA ORDEN, A. (1981): «Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación», en: *La calidad de la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid. CSIC.
- DE LA TORRE, S., PÍO, A. y MEDINA, A. (2001): *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social*. Madrid. Universitas.
- DE ROBERTIS, C. (1992): *Metodología de la intervención en trabajo social*. Barcelona. El Ateneo.
- EISNER, E. W. (1992): «Curriculum ideologies», en JACKSON, P. W. (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. McMillan. New York.
- ESPINOZA, M. (1986): *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires. Humanitas.

- FREIRE, P. (1994): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. Siglo XXI.
- FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M. A. (1994): *Construir la animación sociocultural*. Salamanca. Amarú.
- GAIRIN, J. (1996b): «La evaluación de los planteamientos institucionales», en VILLA, A. (coord.): *Dirección participativa y evaluación de Centros*. ICE. Universidad de Bilbao. Deusto.
- GARANTO, J. (1989): «Modelos de evaluación de Programas educativos», en: *La evaluación de Programas educativos*. Madrid. Escuela Española.
- GARCÍA, G. y RAMÍREZ, J. M. (1996): *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. Zaragoza. Certeza.
- GARCÍA HOZ, V. (1988): *La práctica de la educación personalizada*. Madrid. Rialp.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid. Síntesis.
- GOODLAD, J. I. y ZHIXIN SU (1992): «Organization of the curriculum», en P. W. JACKSON: *Handbook of Research on curriculum*. McMillan. New York.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCACIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. Nueva York. Mc Graw Hill.
- KEEVES, J. P. (1990): *Educational research, methodology and measurement*. Oxford. Pergamon Press.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- LAFOURCADE, P. (1985): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1995): *Formación de formadores. Planificación: diseño y evaluación de proyectos y programas*. Madrid. UNED.
- MAGANTO, J. M. (1996): *Diagnóstico en Educación*. Bilbao. UPV.
- MARTÍNEZ, C. (Coord.) (1997): *Encuentros en la facultad de educación sobre evaluación*. Madrid. UNED.
- M.E.C.: (1970): LGE (Ley General de Educación).
- (1990): (LOGSE): Ley Orgánica, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- (2002): LOCE: (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación).
- MEDINA RIVILLA, A. (1991): *Teoría y métodos de la evaluación*. Madrid. Cincel.
- NEVO, D. (1983): «The Conceptualization of Educational Evaluation», en *Review of Educational Research*, 1, Págs. 117-128.
- PÉREZ JUSTE, R. (Dir.) (1997): *Calidad de los Centros Educativos*. Madrid. UNED.

- PONCE, C. (1994): *La intervención didáctica en los procesos de integración social*. Universidad Rovira i Virgili.
- POPHAM, W. J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Madrid. Magisterio.
- 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.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1986): *Evaluación educativa*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- (1991): *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia. Nau Llibres.
- (1998): *Planes de estudio y métodos de enseñanza: diagnóstico general del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1992): *Evaluación formativa*. Madrid. Cincel.
- SANTOS GUERRA (1993): *Estrategias para la evaluación interna de centros educativos*. Curso de formación para equipos directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid. MEC.
- SARRATE CAPDEVILA, M. L. (2002): *Programas de animación sociocultural*. Madrid. UNED.
- STUFFLEBEAM, D. L y SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós-MEC.
- TYLER, R. W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- VENTOSA, V. J. (1999): *Intervención socioeducativa*. Madrid. CCS.
- (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid. CCS.
- WITKIN, B. R. (1996): *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California. SAGE. Publications.

Evaluación de programas de intervención socioeducativa

I. INTRODUCCIÓN

El punto de partida de cualquier intervención socioeducativa es la elaboración de un programa de intervención socioeducativa que planifique las acciones futuras. Esta planificación es fundamental para garantizar el éxito del programa, ya que aporta racionalidad y eficacia, y aporta un carácter científico a la intervención. A la hora de planificar un programa de intervención socioeducativa, es necesario analizar el problema sobre el que se quiere intervenir, elegir una estrategia de acción, formular objetivos y metas concretas, identificar los medios para lograr los objetivos, y poner en marcha las acciones previstas, de modo que el programa pueda ponerse en marcha.

Hay que pensar, por otra parte, que en algún momento será necesario analizar cómo se está comportando el programa, es decir, qué posibilidades existen de que se logren los objetivos. Por esa razón, un programa de intervención socioeducativa debe contemplar algún mecanismo de autocorrección (feedback), que permita su valoración 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.

A lo largo de esta Unidad Didáctica presentaremos, tanto los diferentes elementos que deben formar parte de un programa de intervención socioeducativa, como todo lo relacionado con su evaluación.

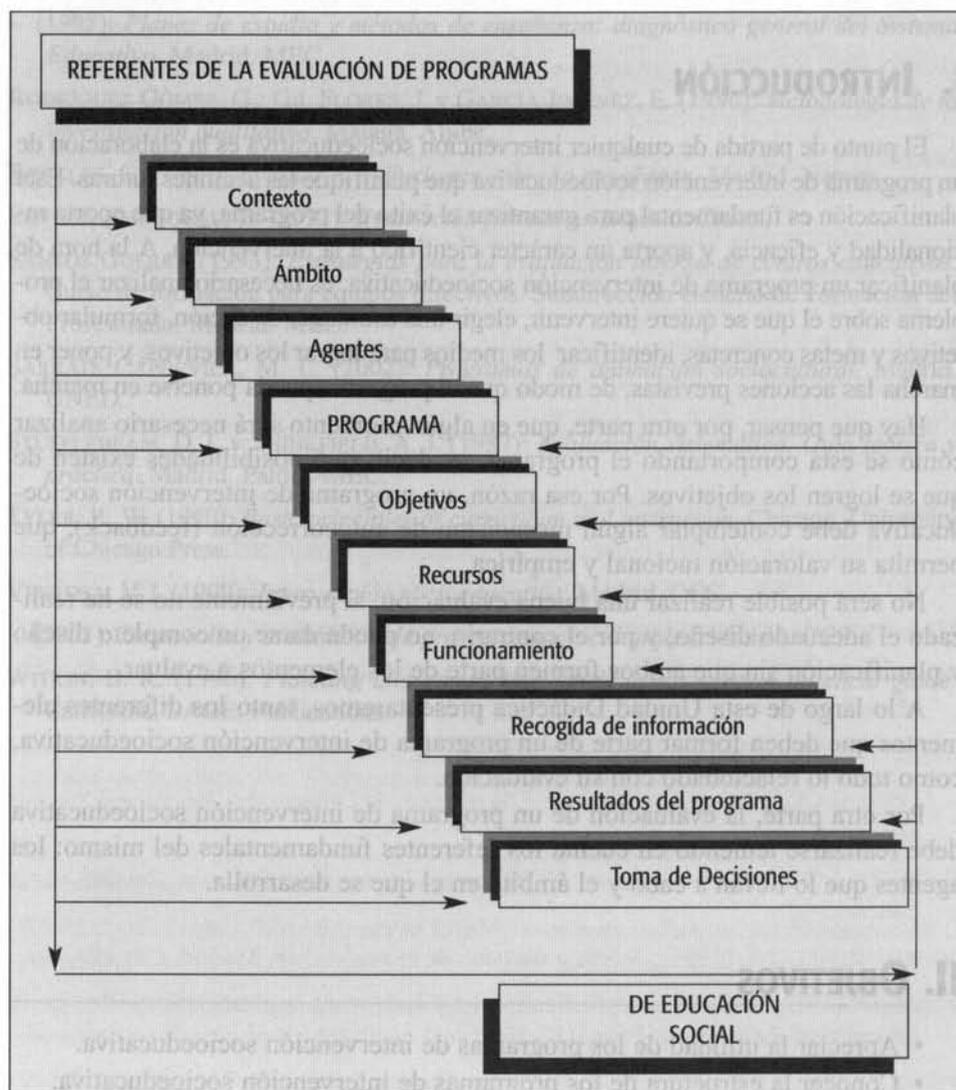
Por otra parte, la evaluación de un programa de intervención socioeducativa debe realizarse teniendo en cuenta los referentes fundamentales del mismo: los agentes que lo llevan a cabo y el ámbito en el que se desarrolla.

II. OBJETIVOS

- Apreciar la utilidad de los programas de intervención socioeducativa.
- Conocer la estructura de los programas de intervención socioeducativa.

- Saber cuáles son los elementos que debe contemplar un programa de intervención socioeducativa.
- Familiarizar al estudiante con el funcionamiento de programas y el desarrollo de los mismos.
- Conocer el proceso de evaluación de programas de intervención socioeducativa.

III. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. El programa de intervención socioeducativa

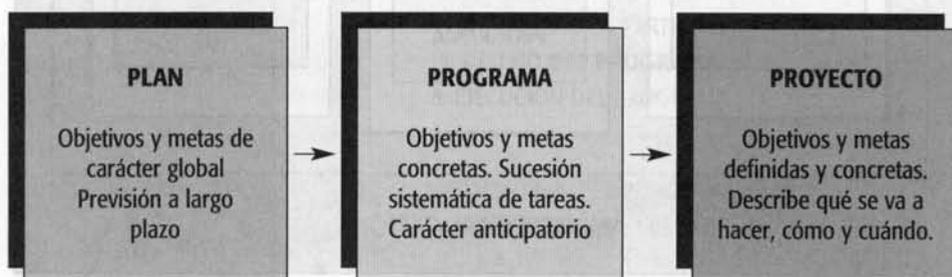
1.1. Concepto de programa de intervención socioeducativa

Con carácter general se entiende por programa *la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos*. Un programa de intervención socioeducativa consiste en un conjunto de acciones planificadas 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 que no son improvisadas, sino que por el contrario se trata de un conjunto de acciones convenientemente planificadas.

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*. En síntesis, podemos definir el programa de intervención socioeducativa como *el conjunto de elementos aplicados a una situación o ámbito determinado sobre la base de una acción previa planificada para solventar las necesidades de un individuo o de un grupo, en una situación desfavorecida*. 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.

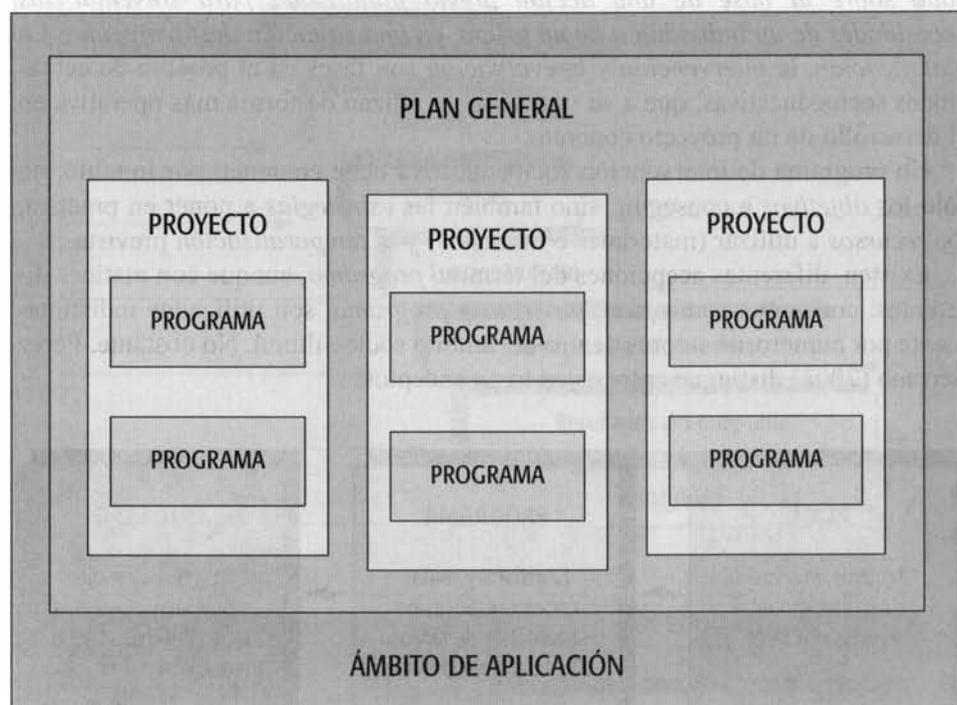
Un programa de intervención socioeducativa debe contener, por lo tanto, no sólo los *objetivos* a conseguir, sino también las *estrategias* a poner en práctica, los *recursos* a utilizar (materiales o humanos) y la *temporalización* prevista.

Existen diferentes acepciones del término *programa*, aunque con matices diferentes; conceptos como *plan*, *proyecto* y *programa*, son utilizados indistintamente por numerosos autores dentro del ámbito sociocultural. No obstante, Pérez Serrano (2002) distingue entre estos tres conceptos:



Nosotros consideramos, que los tres conceptos plan, proyecto y programa no tienen la misma significación. Consideramos que de los tres conceptos expuestos, 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 problemáticas amplias detectadas en determinadas zonas o en toda una región o comunidad autónoma para un período amplio de tiempo. Sirva como ejemplo el *Plan Andaluz sobre Drogas y Adicciones*, que programado entre los años 2002 y 2007 desde la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, trata de abordar en su segunda edición, la problemática que tienen planteadas las drogas en Andalucía.

Pero como un plan es un documento amplio y necesariamente ambiguo, es necesario concretar su contenido en *proyectos de intervención* que aborden problemáticas concretas dentro del plan, y en ámbitos concretos en los que aquél ejerza su influencia. Y normalmente, un proyecto de intervención es necesario concretarlo en *programas* concretos que aborden problemáticas específicas dentro del proyecto del que forman parte. Por ello, 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.



1.2. Fases de diseño y planificación de un programa de intervención socioeducativa

Teniendo en cuenta que el diseño y planificación de un programa de intervención socioeducativa es un proceso laborioso, debe responder a 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 programa concreto de intervención socioeducativa y ponerlo en práctica.
3. *Fase de valoración,* que consiste en evaluar la aplicación del programa, conocer el grado de consecución de los objetivos y llegar a conclusiones.

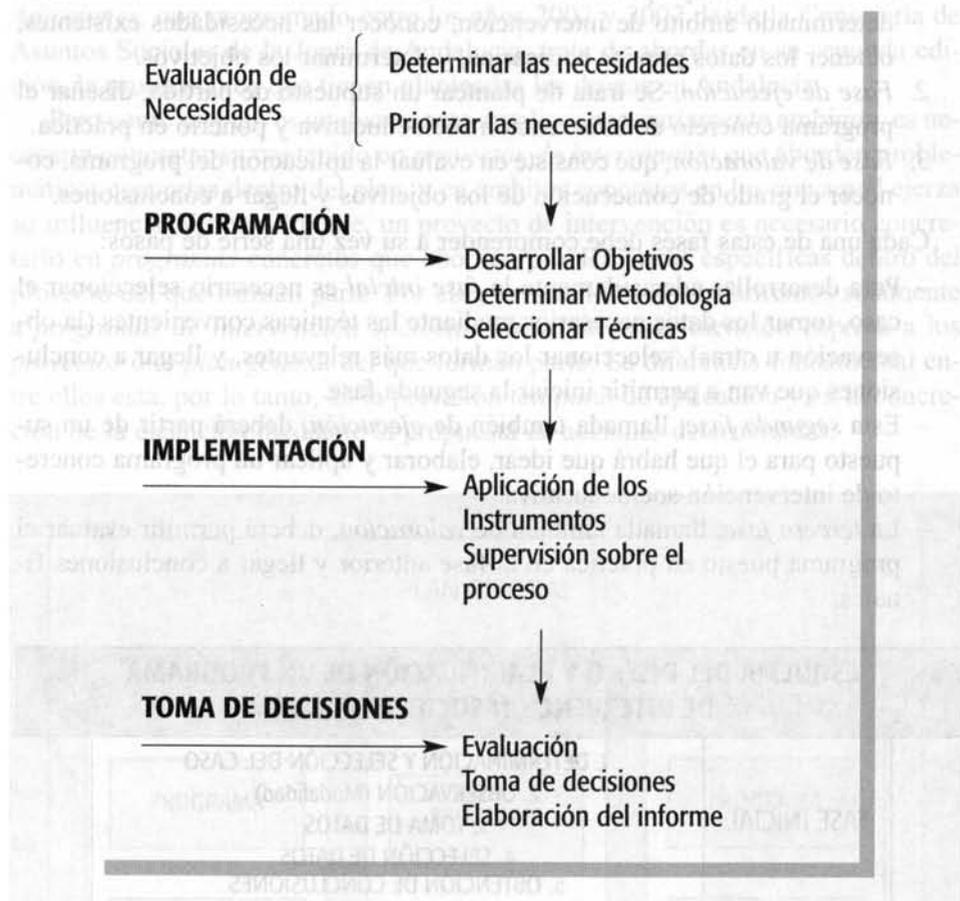
Cada una de estas fases debe comprender a su vez una serie de pasos:

- Para desarrollar adecuadamente 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 programa concreto de intervención socioeducativa.
- La *tercera fase*, llamada también de *valoración*, deberá permitir evaluar el programa puesto en práctica en la fase anterior y llegar a conclusiones finales.

ESQUEMA DEL DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

FASE INICIAL	1. DETERMINACIÓN Y SELECCIÓN DEL CASO 2. OBSERVACIÓN (Modalidad) 3. TOMA DE DATOS 4. SELECCIÓN DE DATOS 5. OBTENCIÓN DE CONCLUSIONES
FASE DE EJECUCIÓN	6. SUPUESTO DE PARTIDA 7. DISEÑO DEL PROGRAMA 8. EJECUCIÓN DEL PROGRAMA
FASE DE VALORACIÓN	9. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA 10. CONCLUSIONES FINALES

Puede realizarse un «ante-programa» o programa previo de intervención socioeducativa. Éste conlleva un diagnóstico de la realidad en la que se va a aplicar, y para ello debe constar con los rasgos que caracterizan esa realidad, las metas y objetivos que pretende, y la organización interna del mismo, lo que se presenta en el gráfico siguiente:



La evaluación de necesidades de los destinatarios o beneficiarios del programa 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)

Para López-Barajas (1995: 78), los momentos o secuencias principales en la elaboración de un programa son las que se presentan en el siguiente cuadro:

PROGRAMA	ELABORACIÓN O CONSTRUCCIÓN
	JUSTIFICACIÓN OBJETIVO GENERAL Y METAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CENTROS DE INTERÉS O EXPERIENCIA PROFESORADO Y MONITORES BLOQUES DE CONTENIDO E INFORMACIÓN UNIDADES DIDÁCTICAS HORARIOS GUÍA DE ESTUDIO LUGAR DE CELEBRACIÓN
	DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN
	MOTIVACIÓN INTRODUCTORIA INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIO CONTENIDOS ACTIVIDADES PARA EL DOMINIO DE LO APRENDIDO TÉCNICAS DE FORMACIÓN RECURSOS DIDÁCTICOS CRITERIOS DE LOGRO
	EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS O LOGROS
	CRITERIOS SENTIDO MOMENTOS INSTRUMENTOS O PRUEBAS ANÁLISIS DE DATOS INTERPRETACIÓN CALIFICACIÓN, PROACCIÓN Y RECUPERACIÓN

Es fundamental fijar adecuadamente los objetivos. Por ello, la fijación adecuada de los objetivos de un programa 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 sólo 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.*

1.3. Características de un programa de intervención socioeducativa

Un programa 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.
- Ha de 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 programa de intervención socioeducativa ha de ser: útil, válido, legítimo y preciso.

UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DEBE SER



ÚTIL
VÁLIDO
LEGÍTIMO
PRECISO

Un programa de intervención socioeducativa ha de convertirse en un instrumento para la mejora de situaciones de personas o grupos concretos en situación de desventaja, partiendo de sus necesidades, y ha de 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...) mejorarán la calidad del mismo para dar respuesta a las personas que lo requieran, garantizando su efectividad y utilidad. Por ello, es tan importante que en la elaboración de un programa 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 programa, la evaluación ha de ser un proceso permanente y continuo que innove y se incardine a su vez en un proceso de investigación y valoración del programa.

1.4. Aplicabilidad de un programa de intervención socioeducativa

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

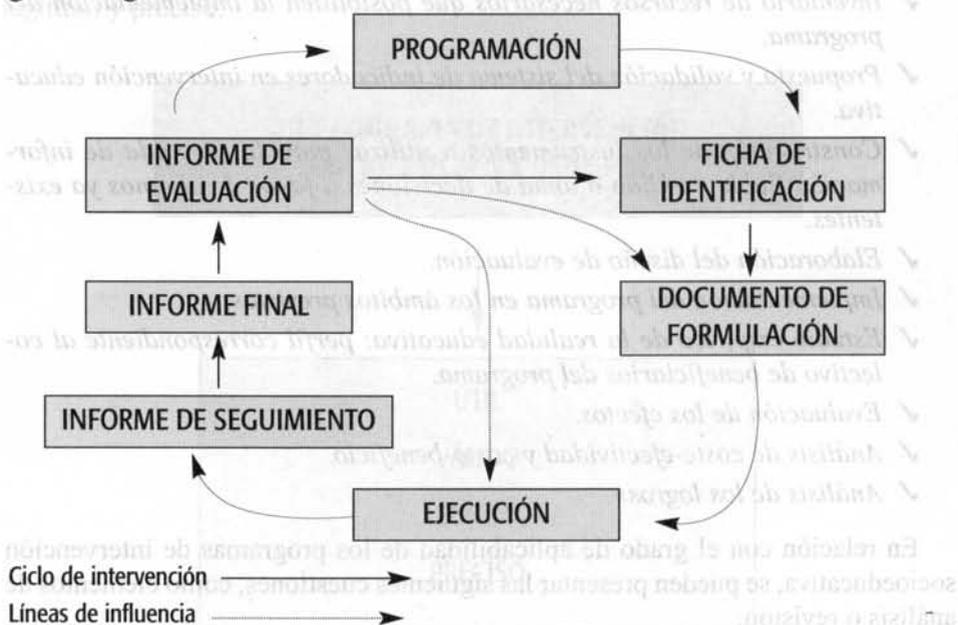
- ✓ *«Planteamiento de objetivos (primarios y secundarios), su diferencia y delimitación.*
- ✓ *Inventario de recursos necesarios que posibiliten la implementación del programa.*
- ✓ *Propuesta y validación del sistema de indicadores en intervención educativa.*
- ✓ *Construcción de los instrumentos a 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 programa en los ámbitos previstos.*
- ✓ *Estudio empírico de la realidad educativa: perfil correspondiente al colectivo de beneficiarios del programa.*
- ✓ *Evaluación de los efectos.*
- ✓ *Análisis de coste-efectividad y costo-beneficio.*
- ✓ *Análisis de los logros».*

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

UN PROGRAMA ES APLICABLE:

- ✓ Si están delimitados adecuadamente los objetivos del mismo
- ✓ Si tenemos los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo del mismo
- ✓ 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 la validez interna del mismo
- ✓ Si existe relación entre los criterios establecidos con los logros obtenidos
- ✓ Si se prevén resultados y efectos para futuras intervenciones

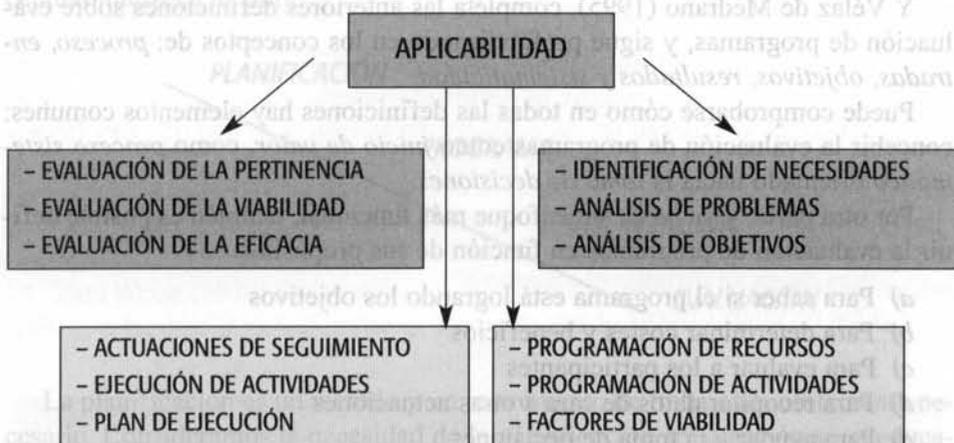
Independientemente de los criterios anteriores, para que un programa de intervención socioeducativa sea aplicable, no sólo ha de estar bien elaborado, sino que ha de estar bien gestionado. A este respecto, la Agencia Española para la Cooperación Internacional (AECI), estableció en el año 2000 el modo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



Por su parte, la Comisión Europea estableció unas Orientaciones acerca de los programas o proyectos de intervención, que se reflejan en el gráfico siguiente:



Un esquema acerca de la aplicabilidad de un programa de intervención, se muestra en el gráfico siguiente:



2. La evaluación de programas de intervención socioeducativa

2.1. Consideraciones generales sobre el término «evaluación de programas»

La definición de *programa* la encontramos en el Diccionario de Ciencias de la Educación (1988) como: el *proyecto que expone el conjunto de actuacio-*

nes que se desean emprender para alcanzar unos determinados y explícitos objetivos.

Con respecto a la evaluación de programas, ya Tyler la definía en 1950 como: *el proceso seguido para determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado.*

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

El Joint Committee (1988), define la evaluación como: *la sistemática investigación del valor o el mérito de algún objeto*, y referido a programas 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 del programa.

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

Y Vélaz de Medrano (1995), completa las anteriores definiciones sobre evaluación de programas, y sigue profundizando en los conceptos de: *proceso, entradas, objetivos, resultados y sistematicidad.*

Puede comprobarse cómo en todas las definiciones hay elementos comunes: concebir la evaluación de programas como *juicio de valor*, como *proceso sistemático* orientado hacia la *toma de decisiones.*

Por otra parte, y ya desde un enfoque más funcional, también es posible definir la evaluación de programas en función de sus propósitos:

- a) Para saber si el programa 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 programas* en el campo socioeducativo, como un *proceso de mejora continua*, como *proceso de indagación y desarrollo de la planificación previa del mismo en un ámbito o situación socioeducativa emergente, con la finalidad de tomar las decisiones pertinentes en cada momento.* Se trata de un *proceso sistemático y riguroso de aplicación de 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 programa, como la aplicación y los resultados del mismo, el ámbito en el que

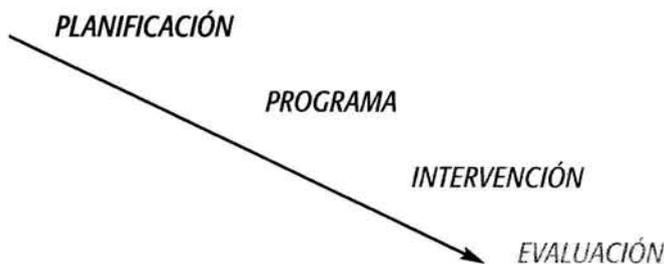
se desarrolla y los agentes que lo ejecutan, con la intencionalidad de mejorarlo en lo posible (como *proceso de mejora*).

Teniendo en cuenta que un programa de intervención socioeducativa es un documento adecuadamente elaborado que pretende conseguir unos objetivos, la evaluación del mismo habrá de ser un proceso *sistemático*, que esté orientado a comprobar y valorar los logros de tales objetivos, como paso previo para tomar otro tipo de decisiones.

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

La evaluación de un programa de intervención socioeducativa puede ser realizada por los mismos responsables de su aplicación, como evaluación interna; o por expertos ajenos al programa, como evaluación externa. Incluso es aconsejable la realización de ambas para complementar los resultados.

La evaluación de programas en Educación Social se relaciona también con los conceptos de *intervención* y *planificación*, formando parte de un contexto conceptual interrelacionado.



La planificación es un método y un instrumento de trabajo absolutamente necesario. Consideramos la necesidad de la *planificación* en la acción socioeducativa, como el método que nos va a guiar durante el proceso de resolución de conflictos, teniendo en cuenta que cuando aplicamos un programa, hemos planificado previamente la elaboración del mismo, teniendo en cuenta las necesidades del contexto o ámbito en el que lo aplicamos.

Otro concepto relacionado con la evaluación de programas es el de la *intervención* en la Educación Social. A este respecto, Ventosa (1999), define intervención como *aquella etapa decisiva del proceso de animación en la que se ha de llevar a la práctica el programa diseñado*.

Otros conceptos relacionados con la evaluación de programas son:

- *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 programa para ser evaluado cuantitativa o cualitativamente
- *Indicador*: constructo teórico elaborado para cuantificar algún concepto
- *Meta*: Objetivo último a conseguir que viene precedida de objetivos intermedios

La evaluación de programas de intervención socioeducativa persigue los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el programa que se está aplicando.
- Reforzar la implicación y la participación en su desarrollo.
- Permitir tomar decisiones internas que pueden mejorar el programa.
- Ayudar a subsanar los errores detectados.

Dentro de la evaluación de programas de intervención socioeducativa, podemos diferenciar diversos aspectos que requieren una atención específica:

• *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 las necesidades del mismo, y se identifican y priorizan las más urgentes o graves. Entre las cuestiones a plantearse en la evaluación del contexto figuran:

- ¿En qué contexto se aplica y cuáles son sus características?
- ¿Para quién va dirigido el programa?
- ¿Qué recursos ofrece?
- ¿Qué necesidades cubre el programa?
- ¿Qué limitaciones puede tener?...

• *Evaluación del diseño y planificación del programa*

Se refiere a los componentes fundamentales que constituyen el programa de intervención socioeducativa elaborado:

- ¿Están bien planteados los objetivos respecto a las necesidades que atiende el programa?
- ¿Qué finalidad tiene el programa?
- ¿La planificación de tareas es la adecuada?
- ¿Existe una secuenciación de la realización de actividades?
- ¿Cuál es el cronograma o temporalización del programa?

- *Evaluación del proceso*

Se evalúa el programa de intervención socioeducativa en el proceso de aplicación o intervención, desde su momento inicial hasta el final, valorando los procedimientos y las actividades que se proponen con el mismo. Las cuestiones que se plantea el evaluador son:

- ¿Cómo y quién ejecuta el programa?
- ¿Se cumple la planificación previa de las actividades?
- ¿Qué limitaciones o dificultades surgen en su aplicación?
- ¿Qué mejoras se introducen en el propio programa?
- ¿Cómo se participa en la aplicación del mismo?
- ¿Cómo es recibido por los participantes?
- ¿Los recursos que ofrece son los adecuados?...

- *Evaluación del producto*

Se valoran los efectos que ha producido, los logros y las limitaciones que ha tenido el programa, 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 programa?
- ¿Qué mejora ha supuesto?...

2.2. Investigación social *versus* evaluación de programas

Aunque investigación y evaluación son dos términos diferentes y conllevan procedimientos distintos, están muy relacionados en lo que se refiere a la evaluación de programas de intervención socioeducativa, ya que con frecuencia se considera que la evaluación de programas supone desarrollar un proceso de investigación sobre dicho programa.

Para Weiss (1972), las semejanzas y diferencias entre investigación y evaluación son las que se presentan en el siguiente cuadro:

SEMEJANZAS ENTRE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

- La evaluación hace como la investigación, trata de describir y comprender las relaciones entre variables y hacer inferencias en los programas o en sus efectos.
- Utilizan los métodos y técnicas de la investigación social para la recogida de datos.
- En investigación se suelen utilizar diseños experimentales, y en evaluación cuasi-experimentales.

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

- El uso que se hace de la toma de decisiones. En la evaluación está destinada a su utilización, y en la investigación a la producción de conocimientos.
- Mientras que la investigación formula sus propias hipótesis, la hipótesis de la evaluación es que el programa está haciendo lo que se propuso hacer.
- La calidad del juicio. La evaluación compara lo que es con lo que debería ser, en tanto que la investigación investiga sobre «cómo es lo que es».
- El marco de acción. La evaluación se realiza en el marco en el que se ha implantado el programa, y la evaluación investiga en otros marcos.
- Conflictos de roles, ya que no tienen el mismo rol el investigador que el evaluador.
- Difusión. Mientras que las investigaciones básicas se publican, no suele suceder lo mismo con las evaluaciones.
- Distintas responsabilidades, cada uno en su ámbito de actuación.

2.3. Modalidades en la evaluación de programas

En el proceso de evaluación de programas, podemos plantearnos cuestiones como las siguientes:

Qué se evalúa	Logro de Objetivos
Dónde se evalúa	Ámbito
Para qué se evalúa	Finalidad
Por quién se evalúa	Agentes
Por qué se evalúa	Necesidad de lograr objetivos
Cómo se evalúa	Modalidad
Con qué se evalúa	Técnicas e Instrumentos
Cuándo	Temporalización

El planteamiento para evaluar un programa de intervención socioeducativa parte en un primer momento, de la *identificación de las necesidades* y la *priorización* de las mismas, 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 programa a aplicar, en el caso de tener un programa 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 programa, lo que nos obliga a ajustar los objetivos que pretendemos alcanzar.

Ya definíamos el *programa* como el conjunto de elementos aplicados a una situación de desventaja o situación desfavorecida y, por tanto, la evaluación de un programa de intervención socioeducativa, no sólo conlleva la evaluación del proceso en sí mismo, sino también todos aquellos elementos que intervienen en el funcionamiento del programa.

Los elementos que configuran un programa son los que se presentan en el gráfico siguiente, y todos ellos deben ser evaluados.



Autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998), sostienen que evaluar implica tener en cuenta seis aspectos centrales:

- «La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar.
- El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.
- Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información (técnicas, procedimientos e instrumentos).
- La elaboración de una presentación de lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.
- La emisión de juicios esencialmente cualitativos sobre lo que hemos evaluado.
- La toma de decisiones para producir retroalimentación».

La evaluación se puede llevar a cabo sobre el programa de intervención socioeducativa en general, pero también podemos concretar la evaluación sobre aspectos particulares del programa, como pueden ser:

- *Elaboración del programa*, donde se podrá observar las audiencias implicadas en el mismo y su ámbito de intervención.
- *Fundamentación teórica*, referida a las bases conceptuales sobre las que se fundamenta el programa.
- *Contextualización del programa*. Cuando evaluamos este aspecto, consideramos en que 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 de los mismos, necesidades e intereses que el programa tiene que satisfacer.
- *Calidad del programa*, referida a todos los componentes y a la consecución de los objetivos, teniendo en cuenta la metodología de evaluación del mismo.

OBJETO DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA			
INSTITUCIÓN	DATOS OBJETIVABLES Y DATOS SUBJETIVOS	CRITERIO 1	Indicador 1
ÁMBITO DE INTERVENCIÓN		CRITERIO 2	Indicador 2
PROYECTO		CRITERIO 3	Indicador 3
PROGRAMA		CRITERIO 4	Indicador 4
AGENTES		CRITERIO...	Indicador...

La evaluación de un programa 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 en los ámbitos de intervención socioeducativa, las modalidades para evaluar un programa de intervención socioeducativa en la práctica son:

- a) *Evaluación interna* llevada a cabo por el personal que ha diseñado y aplicado el programa, con un enfoque más formativo y, por lo tanto, centrada en los procesos.
- b) *Evaluación externa* a cargo de expertos o de la institución responsable del programa, que suele estar más centrada en los rendimientos y en los resultados del mismo.
- 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 del mismo, o de la administración. Quizás sea ésta la modalidad más deseable para evaluar un programa de intervención so-

socioeducativa, ya que al conocimiento de unos (los evaluadores internos), se une el distanciamiento y mayor objetividad de los evaluadores externos.

Para Stufflebeam (1993), la evaluación de un programa de intervención socioeducativa puede realizarse utilizando las siguientes modalidades de evaluación:

- 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 programa
 - 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 sistemática de programas presenta una serie de ventajas, como son:

- a) Recibir un continuo conocimiento sobre la efectividad de los programas (*feedback*)
- b) Identificar a los alumnos que tienen dificultades
- c) Seleccionar aquellas estrategias de intervención eficaces y eliminar las inadecuadas
- d) Justificar la solicitud de personal y material, y
- e) Contribuir a la calidad de la enseñanza

Y propone una modalidad de evaluación de programas, en la que diferencia tres componentes básicos:

- a) Información.
- b) Criterios y referencias de valoración.
- c) Toma de decisiones para la mejora.

Para el autor citado, teniendo en cuenta el tratamiento de los datos obtenidos, la evaluación de un programa de intervención socioeducativa puede hacerse bajo las siguientes modalidades:

- a) *Experimentalistas*, que utilizan diseños experimentales o cuasi-experimentales, intentando establecer relaciones causales entre programas y resultados.
- b) *Eclécticas*, que buscan la causalidad múltiple mediante la utilización de diseños experimentales de relaciones causales.
- c) *Descriptivas*, que hacen descripciones profundas del programa en el contexto en el que se desarrolla.
- d) *En relación con el costo-beneficio* determina si un programa es viable o no.

En cualquier caso, evaluar un programa de intervención socioeducativa es un proceso complejo. 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 necesidades, las ideas o los valores sociales o la calidad de objetos o programas 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 programas de intervención socioeducativa:

- a) *Dimensión didáctica*. La dimensión didáctica de la evaluación de programas de intervención socioeducativa tiene su fundamento en la ayuda que presta a los procesos socioeducativos, constituyéndose en un elemento fundamental de planificación y de valoración de dichos programas.
- b) *Dimensión psicopedagógica*. Desde esta óptica evaluadora la función formativa de la evaluación adquiere su pleno sentido al permitir el desarrollo de los programas 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 programa 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 programas 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 programas de intervención socioeducativa adquieren relevancia en lo social, en lo familiar y, por lo tanto, en lo personal.

A la hora de evaluar programas de intervención socioeducativa, es conveniente tener en cuenta la utilización de las siguientes modalidades de evaluación:



Modalidades de evaluación de programas

Para alcanzar la calidad de programas de intervención socioeducativa, podemos utilizar la «triangulación» como técnica de evaluación del programa, 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 del programa de intervención socioeducativa para comprobar si satisface las necesidades para las que se han planteado. Para Santos (1990), la triangulación, como técnica o método, 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». Por ello, distingue distintos tipos de triangulación:

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

En consecuencia, a la hora de evaluar un programa de intervención socioeducativa, podemos plantearnos cuestiones de análisis como las siguientes:

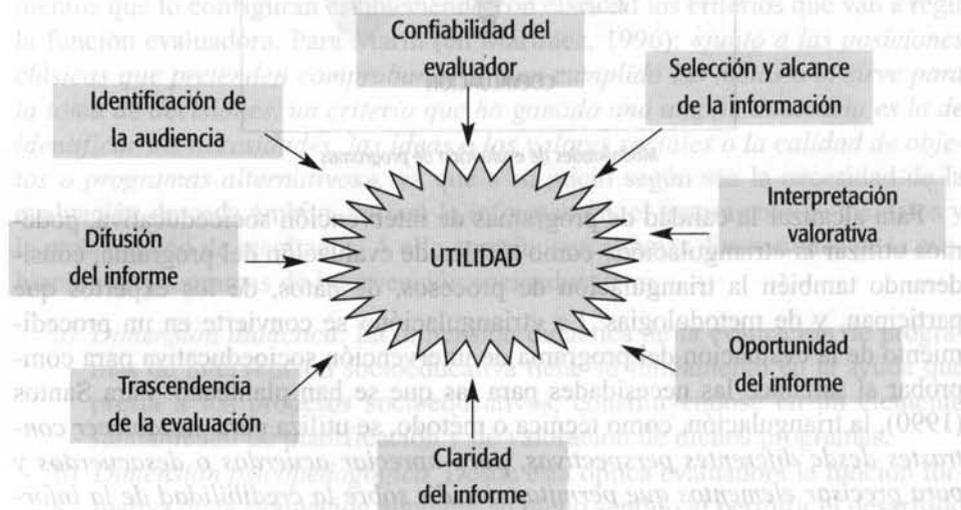
1. ¿Han estado bien definidos los objetivos?
2. ¿Eran ajustados a la realidad socioeducativa?
3. ¿Ha estado el Programa bien elaborado?
4. ¿El proceso de puesta en práctica ha sido correcto?
5. ¿Se han seguido los pasos previstos?
6. ...

Puede comprobarse, por lo expuesto, cómo no existen modelos unificados para evaluar programas de intervención socioeducativa. Ésa fue la razón que hizo,

que desde las organizaciones más importantes dedicadas al análisis de los fenómenos sociales, se considerase necesario poder disponer de orientaciones acerca de la evaluación de programas.

A este respecto, en 1980 se redactó el documento más importante realizado hasta la actualidad sobre evaluación de programas: el *Standard for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. En el citado documento, se ofrecen treinta recomendaciones, 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. Esta norma tiene que estar presente en:



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 que una evaluación sea realista, prudente, diplomática y frugal.

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:



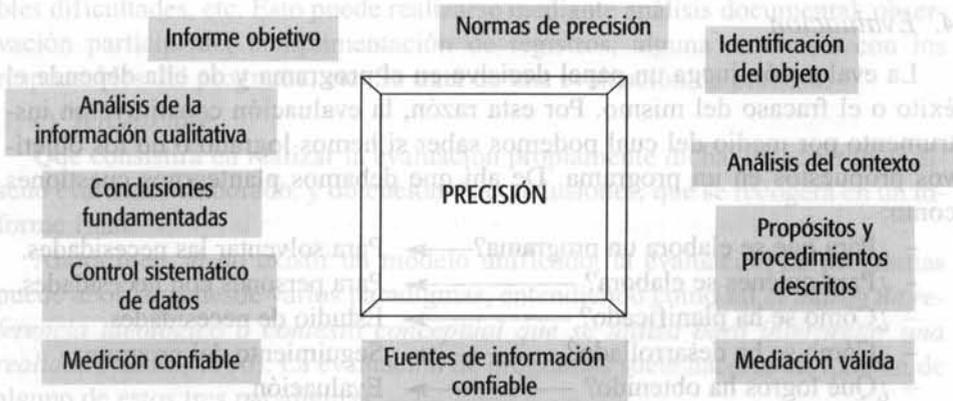
En este sentido, la evaluación nos proporciona una información necesaria para llevar a cabo procedimientos en la práctica, previa planificación de la misma en un contexto o ámbito de intervención. Esta planificación lleva a la acción práctica de la evaluación, y para ello es necesario invertir en recursos humanos y materiales para ejecutarla en las condiciones más adecuadas.

- **ESTÁNDARES DE ADECUACIÓN:** Tienen el propósito de asegurar que una evaluación 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 revele y proporcione la información técnicamente apropiada, acerca de los rasgos del objeto de estudio que determinan su valor o mérito.



2.4. Paradigmas y fases de la evaluación de programas

Las fases que podemos establecer en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de un programa de intervención socioeducativa son las 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 programa. El estudio previo de la situación del contexto o ámbito de intervención es uno de los factores determinantes en la elaboración de un programa y de su puesta en práctica, de cara a su eficacia final. Los objetivos y las finalidades del programa 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 programa con suficiente garantía de éxito.

3. Aplicación del programa

La aplicación o puesta en práctica del programa, 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

La evaluación juega un papel decisivo en el programa y de ella depende el éxito o el fracaso del mismo. Por esta razón, la evaluación constituye un instrumento por medio del cual podemos saber si hemos logrado o no los objetivos propuestos en un programa. De ahí que debamos plantearnos cuestiones como:

- ¿Para qué se elabora un programa? —————> Para solventar las necesidades.
- ¿Para quiénes se elabora? —————> Para personas con necesidades.
- ¿Cómo se ha planificado? —————> Estudio de necesidades.
- ¿Cómo se ha desarrollado? —————> Seguimiento del programa.
- ¿Qué logros ha obtenido? —————> Evaluación.



En el proceso de evaluación de un programa de intervención socioeducativa podemos distinguir tres fases:

a) *Primera fase*

Consiste en familiarizarse con el programa a evaluar, mediante la observación y el análisis de documentación. Se trata de conocer todos los extremos sobre el programa: características, estructura, población a la que se dirige, cuáles son sus necesidades y oportunidades, etc., para elaborar un diseño evaluador ajustado al programa a evaluar. 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.

b) *Segunda fase*

En esta fase, se considerará la evaluabilidad de la evaluación, es decir, la pertinencia de la misma, 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 programa, etc. Se trata de una evaluación de proceso.

c) *Tercera fase*

Que consistirá en realizar la evaluación propiamente dicha, de acuerdo al diseño evaluador elaborado, y obtención de conclusiones, que se recogerá en un informe final.

Ahora bien, al no existir un modelo unificado, la evaluación de programas puede abordarse desde varios paradigmas, entendiéndose como tal *el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que se utiliza para interpretar una realidad* (Gento, 1996). La evaluación de programas suele hacerse en función de alguno de estos tres paradigmas:

- Paradigma cuantitativo
- Paradigma cualitativo
- Paradigma mixto

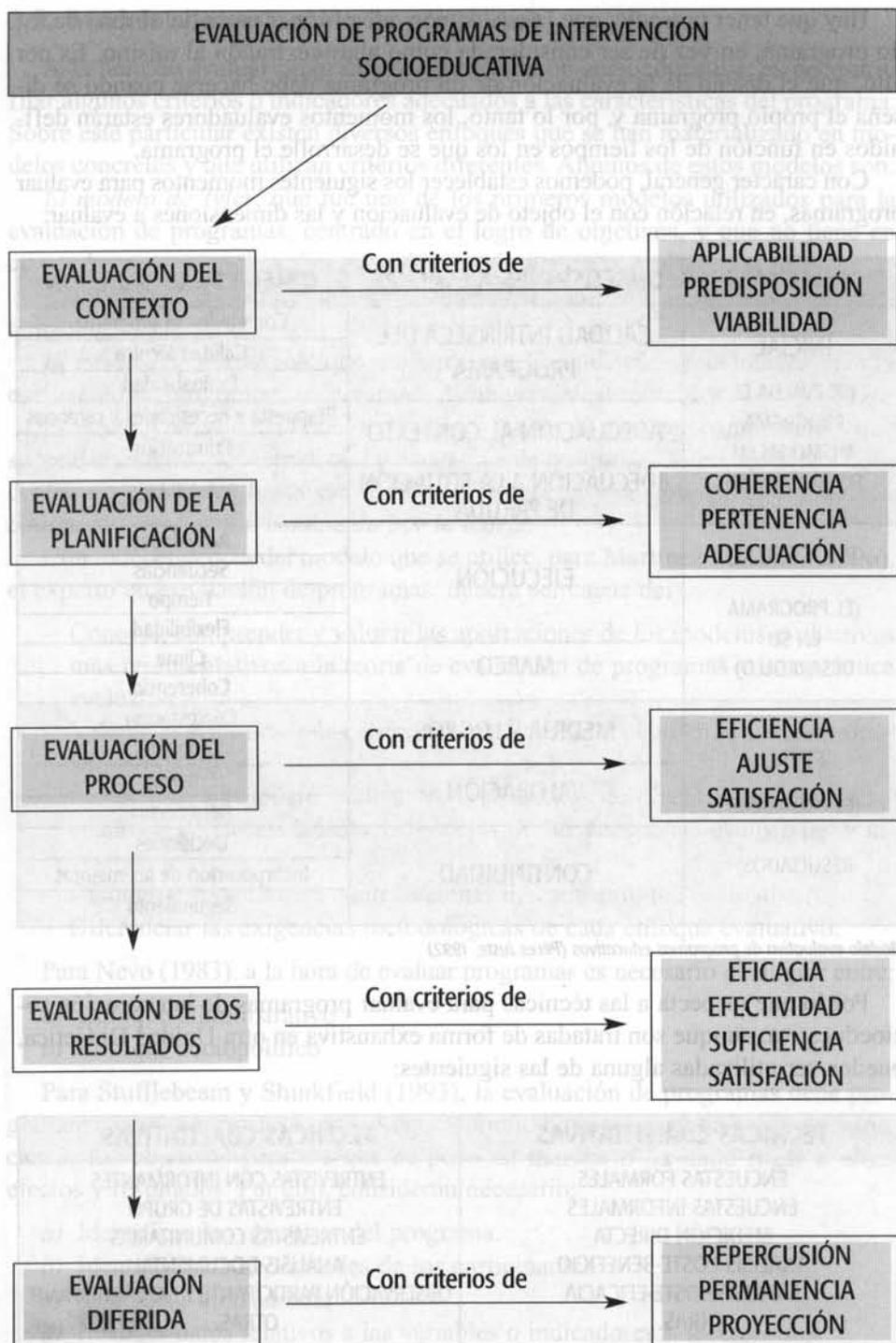
que no vamos a desarrollar porque ya se hace en otro apartado de este libro.

La elección de uno u otro estará en función del tipo de programa 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.

- Las fases para evaluar un programa, que establece el *Paradigma cuantitativo*, son:
 - a) Codificación o reorganización de la información existente
 - b) Selección de la técnica y los instrumentos de evaluación
 - c) Recogida y tratamiento de datos
 - d) Análisis de resultados
 - e) Elaboración del informe cuantitativo
- Las fases para evaluar un programa, que establece el *Paradigma cualitativo*, son:
 - a) Observación generalizada: participante, no participante, etnográfica, etc.
 - b) Recopilación de datos
 - c) Intercambio de impresiones
 - d) Elaboración del informe cualitativo
- Las fases que pueden desarrollarse para evaluar un programa, que establece el *Paradigma mixto*, son una combinación de las fases de los dos paradigmas anteriores.

En cualquier caso, al final del proceso de evaluación es necesario elaborar un informe, que en función del paradigma elegido será de carácter: cuantitativo, cualitativo o mixto. Sea como fuere, el ya citado Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) considera que el informe final de evaluación de programas debe:

- a) Describir las funciones y responsabilidades generadas durante la evaluación que se informa.
- b) Dar una explicación resumida de la importancia de la aplicación de estas normas.
- c) Enviar copias de los informes pertinentes a la evaluación.
- d) Anotar cualquier problema o conflicto que surja de la aplicación de cada norma.
- e) Describir cómo se resolvieron esos problemas.
- f) Identificar las limitaciones de cada norma y ofrecer recomendaciones para su mejoramiento o revisión.
- g) Identificar las áreas que las normas no abarquen.



Hay que tener presente, que la evaluación debe formar parte del diseño de todo programa, en vez de ser considerada como algo «extraño» al mismo. Es por ello, que el diseño de la evaluación de un programa debe hacerse cuando se diseña el propio programa y, por lo tanto, los momentos evaluadores estarán definidos en función de los tiempos en los que se desarrolle el programa.

Con carácter general, podemos establecer los siguientes momentos para evaluar programas, en relación con el objeto de evaluación y las dimensiones a evaluar:

MOMENTOS	DIMENSIONES A EVALUAR	OBJETO DE EVALUACIÓN
INICIAL (SE EVALÚA EL PROGRAMA MISMO EN SU FORMULACIÓN)	CALIDAD INTRÍNSECA DEL PROGRAMA	Contenido del programa
		Calidad técnica
		Evaluabilidad
	ADECUACIÓN AL CONTEXTO	Respuesta a necesidades y carencias
ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN DE PARTIDA	Priorización	
PROCESUAL (EL PROGRAMA EN SU DESARROLLO)	EJECUCIÓN	Viabilidad
		Actividades
	MARCO	Secuencias
		Tiempo
FINAL (EL PROGRAMA EN SUS RESULTADOS)	MEDIDA Y LOGROS	Flexibilidad
		Clima
	VALORACIÓN	Coherencia
		Contestación
	CONTINUIDAD	Contraste
		Criterios
	Referencias	
	Decisiones	
	Incorporación de las mejoras	
	Seguimiento	

Modelo evaluativo de programas educativos (Pérez Juste, 1992)

Por lo que respecta a las técnicas para evaluar programas de intervención socioeducativa, aunque son tratadas de forma exhaustiva en otra Unidad Didáctica, 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...

2.5. Modelos de evaluación de programas

A la hora de evaluar programas de intervención socioeducativa, es necesario fijar algunos criterios o indicadores adecuados a las características del programa. Sobre este particular existen diversos enfoques que se han materializado en modelos concretos y que utilizan criterios diferentes. Algunos de estos modelos son:

El modelo de Tyler, que fue uno de los primeros modelos utilizados para la evaluación de programas, 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 programa.

El modelo de Cronbach, que defiende el uso de diseños funcionales para la evaluación de programas, 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 programas, ofreciendo tres conceptos no conocidos hasta ese momento: *evaluación comprensiva*, *evaluación adaptada* y *evaluación conducida por la teoría*.

Con independencia del modelo que se utilice, para Martínez Mediano (1996), el experto en evaluación de programas, deberá ser capaz de:

- Conocer, comprender y valorar las aportaciones de los modelos evaluativos más representativos a la teoría de evaluación de programas y a la práctica evaluativa.
- Valorar la eficacia de los enfoques evaluativos dependiendo de los propósitos evaluativos.
- Seleccionar el modelo evaluativo, o elementos de diversos modelos, adecuados a las necesidades y exigencias de las cuestiones evaluativas a investigar.
- Distinguir y valorar las contribuciones de cada enfoque evaluativo.
- Diferenciar las exigencias metodológicas de cada enfoque evaluativo.

Para Nevo (1983), a la hora de evaluar programas es necesario distinguir entre:

- a) Enfoque administrativo
- b) Enfoque sociopolítico

Para Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación de programas debe programarse como un proceso cíclico para valorar si el programa 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:

- a) Identificar los objetivos del programa.
- b) Identificar las necesidades de los participantes.
- c) Establecer indicadores.
- d) Recoger datos relativos a las variables o indicadores seleccionados.

- e) Analizar qué objetivos se han alcanzado.
- f) Juzgar el valor o el mérito en su consecución.

Por nuestra parte, proponemos los siguientes indicadores o criterios a tener en cuenta para evaluar un programa de intervención socioeducativa:

- a) Si se seleccionó el caso correctamente.
- b) Si los datos obtenidos fueron suficientes en cantidad y en calidad.
- c) Si su tratamiento fue el adecuado.
- d) Si el supuesto de partida fue correcto.
- e) Si el proyecto de intervención socioeducativa estuvo bien diseñado.
- f) Si su ejecución y puesta en práctica fue adecuada.

Con carácter general, un modelo de evaluación de programas de intervención socioeducativa debe caracterizarse por las siguientes dimensiones:

- La **contextualización** del modelo de evaluación de programas de intervención socioeducativa y la fundamentación del mismo, debe centrarse en la delimitación del ámbito o área de aplicación, de manera que podamos identificar la situación problemática.
- 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.
- La **programación** de los objetivos, actividades, métodos, medios, tiempos y lugares de actuación de programas de intervención socioeducativa, es fundamental para garantizar su éxito.
- La **intervención** propiamente dicha en la situación o ámbito previsto.
- La **evaluación** del diseño, primero, la evaluación del proceso de funcionamiento del modelo propuesto, después, y al final del programa, la evaluación del éxito o fracaso en función de los resultados y de los objetivos alcanzados.

Los modelos o marcos de referencia que guían al Educador Social en el proceso de evaluación de programas de intervención socioeducativa son abundantes, por lo que trataremos de clasificar las aportaciones de diversos autores en el cuadro-síntesis siguiente:



Modelos orientados hacia objetivos

Las características de estos modelos, en general, son:

- Se centran en los propósitos y finalidades de la educación en la medida que se consiguen los objetivos y el grado de consecución de los mismos.
- Pretenden comprobar si los objetivos de los programas 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».

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 los programas de intervención socioeducativa son los contenidos a conseguir.
- Suelen estar ligados a enfoques «tecnológicos» del desarrollo curricular.
- Suelen estar relacionados con la escuela psicológica denominada «conductismo».

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 programa, es decir, la eficacia o no del mismo y su forma de llevarlo a cabo o no.
- Elementos del análisis:
 - ✓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 programa. En los cuadros siguientes se muestra una síntesis de los modelos más relevantes:

TYLER (1950)

La evaluación como logro

Grado en el que se consiguen los objetivos

Proceso evaluativo:

1. Establecimiento de metas u objetivos.
2. Clasificación de las metas u objetivos.
3. Definición de los objetivos en términos conceptuales.
4. Búsqueda de situaciones en las que los objetivos se realizan.
5. Desarrollo o selección de técnicas a medida.
6. Recogida de datos de la práctica.
7. Comparación de los datos con los objetivos conductuales.

PROVUS (1969)

El estadio del diseño o descripción de las intenciones del programa es:

1. El estadio de instalación.
2. El estadio del proceso o medida de los logros del programa.
3. El estadio del producto o de resultados.
4. El estadio de comparación final del programa.

HAMOND (1971)

Desarrolla un cubo tridimensional para describir las variables de los programas educativos y la organización de la evaluación.

1. Definición del problema.
2. Definición de las variables descriptivas.
3. Enunciación de los objetivos.
4. Valoración de la práctica.
5. Análisis de los resultados.
6. Comparación de los resultados con los objetivos.

STUFFLEBEAM y SKINFIELD (1987)

Conciben la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas.

El marco conceptual de la evaluación, según estos autores, es:

1. Evaluación del contexto.
2. Evaluación de entrada.
3. Evaluación de proceso.
4. Evaluación de producto.

Las decisiones que la evaluación nos proporciona son:

1. Decisiones de realización.
2. Decisiones de reciclaje.
3. Decisiones de planificación.
4. Decisiones de estructura.

SCRIVEN (1975)

Considera la evaluación como valoración: formativa, sumativa y la meta-evaluación.

La lista de control de Scriven consiste en: (Scriven 1974), Kirkahart y Scriven (1989)

1. Descripción
2. Clientes
3. Antecedentes y contexto
4. Recursos
5. Funciones
6. Distribución del sistema
7. Consumidor
8. Necesidades y valores
9. Normas
10. Procesos
11. Resultados
12. Generabilidad
13. Costes
14. Comparaciones
15. Significatividad
16. Recomendaciones
17. Informes
18. Meta-evaluación.

STAKE (1967)

Defensor de los métodos cualitativos para la evaluación de programas. Considera la evaluación como respondiente.

La teoría de evaluación de Stake se refiere a:

1. Evaluación como servicio.
2. Evaluación como reflejo de valores.
3. Evaluación respondiente.

Sus principios de evaluación son:

- Igualdad
- Ubicuidad
- Diversidad
- Utilidad
- Redundancia
- Ambigüedad
- Generalización

CRONBACH (1963)

Nos presenta la teoría evaluativa referida a la evaluación formativa y de las distintas funciones que puede presentar la evaluación en el currículum.

Considera que los datos que interesan a la evaluación son:

- Estudios de procesos.
- Valoración de las actitudes.
- Logro de los alumnos.
- Datos para el estudio de investigación.

En la obra *Hacia la Reforma de Evaluación de Programas* destaca:

1. Los estadios de maduración de Programas.
2. Los propósitos de la evaluación.
3. Diseños de evaluación flexible.

GUBA Y LINCOLN (1989)

Consideran la evaluación naturalista, dentro de esta 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.

Proceso Evaluativo:

1. Recogida de las demandas, intereses, necesidades...
2. Conocimiento de las demandas, intereses...
3. Cuestiones no resueltas en la fase anterior.
4. Conocimiento de los hallazgos del evaluador, discusión y negociación.

Proceso de Investigación evaluativa:

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.
12. Reinicio del ciclo.

STENHOUSE (1984)

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*.

La práctica evaluativa consiste en:

1. Conocer el contexto.
2. Destacar el valor de las relaciones e intercambios de carácter psicosocial.
3. Interpretar representativamente los hechos.
4. Subrayar el valor de los procesos y resultados.
5. Utilizar la opinión de los protagonistas de la acción.
6. Mantener una visión global del centro.
7. Dar prioridad de la vertiente cualitativa de la evaluación.
8. Crear hábitos y actitudes que favorezcan la autorreflexión sistemática y rigurosa.

En este modelo la planificación y la negociación son estrategias claves.

PÉREZ JUSTE (1992)

Características de los Programas educativos:

- Complejidad.
- Dificultad.
- Duración.
- Procesualidad.
- Mantenimiento y transferencia.

Considera la evaluación de programas como «el proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable–, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso».

En el cuadro siguiente destacamos el modelo evaluativo que defiende este autor.

ROSSI (1989)

Evaluaciones comprensivas y adaptadas conducidas por la teoría.

Actividades que los evaluadores deben responder:

1. Conceptualización y diseño de las intervenciones.
2. Monitorización-seguimiento de la implementación del Programa.
3. Valoración de la utilidad del Programa.

Evaluación comprensiva «es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social en la valoración de la conceptualización y diseño de un programa, de la implementación y de la utilidad de los programas de intervención social». (ROSSI y FREEMAN 1985:19)

Proceso de evaluación:

1. Identificación de las metas de organización.
2. Valoración de las condiciones actuales sobre las que operará el Programa.
3. Desarrollo de un marco general de estrategias para la realización de las metas.
4. Especificación de los recursos necesarios humanos y financieros.

2.6. Funciones de la evaluación de programas

Las funciones de la evaluación de programas son, según Ventosa (2001):

- *Función optimizadora*, mediante la cual se realiza una selección activa del programa a aplicar.
- *Función sistematizadora*, que ayuda a la comparación de un programa de intervención socioeducativa con otros programas, y a su realización.
- *Función adaptativa o retroalimentadora*, que sirve para ver si el programa de intervención socioeducativa que estamos utilizando es útil. Esta función, según Ventosa (2001), sirve para el *automantenimiento y automejora* del programa, ya que permite adaptar el programa y los efectos del mismo.
- *Función motivadora o de aprendizaje*, planteada, según Ventosa (2001), como «formación-en-la-formación» en referencia a que la persona que implementa este programa también aprende. Las consecuencias de la acción mejoran la situación problemática de partida.

- *Función de maduración grupal*: «ayuda a la cohesión del grupo», y en este caso debemos reflexionar y analizar el grupo a quien va dirigido la acción.
- *Función participativa*, en la medida, en que en la elaboración, aplicación y evaluación de un programa de intervención socioeducativa intervienen muchas personas internas al proceso y externas al mismo. Ello hace que una evaluación participativa sea enriquecedora desde las distintas perspectivas.

2.7. Identificación de los criterios e indicadores de la evaluación de programas

En el campo socioeducativo, 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. Estas necesidades provienen de las áreas en las que tiene su incidencia el programa, y que suelen ser las siguientes:

- *Área de prevención*, que se subdivide:
 - *Área de prevención primaria*, que tiene como destinatarios fundamentalmente niños, adolescentes y jóvenes que necesitan de una atención directa.
 - *Área de prevención secundaria*, que suele tener como finalidad evitar que las personas sobre las que se va a intervenir, abunden en el problema.
- *Área de atención socio-sanitaria* en relación con personas que necesitan ese tipo de atenciones.
- *Área de incorporación social*, que tendrá como usuarios a todas aquellas personas que están en riesgo de exclusión social.
- *Área de reducción de riesgos y daños*, que suele ser un área transversal a todas las demás áreas.
- *Área de formación e investigación*, que también suele ser transversal, al igual que la anterior.

Los criterios e indicadores utilizados para evaluar programas 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, ya que de lo contrario correremos el riesgo de no centrar la evaluación en los aspectos previamente fijados. Esos criterios e indicadores estarán en función de la naturaleza del programa y del área en la que tiene su incidencia.

Alvira (1992), considera la evaluación de programas de intervención socioeducativa como *la emisión de un juicio de valor sobre el programa que se está evaluando. Se necesitarán pues criterios de valor, que vendrán determinados por los objetivos de la investigación.*

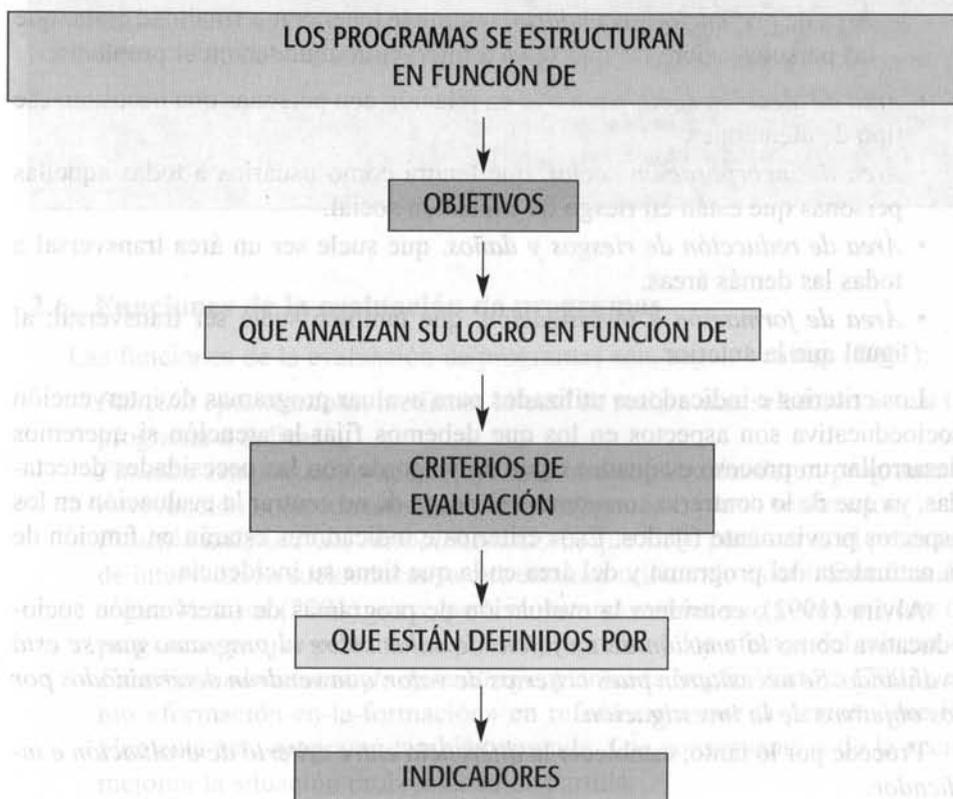
Procede por lo tanto, establecer la *diferencia entre criterio de evaluación e indicador.*

- Entendemos por **critérios de evaluación** de programas de intervención socioeducativa, *aquellos elementos de juicio o normas de discernimiento en función de los cuales, se establece el modelo para evaluar un programa de intervención socioeducativa en su totalidad, o alguno de los elementos que lo configuran: ámbitos o agentes.*
- Entendemos por **indicadores** para evaluar programas de intervención socioeducativa *aquellas pautas o elementos, en función de los cuales se define el contenido y la finalidad de un criterio, lo fijan y lo delimitan.*

Cada criterio, por lo tanto, ha de definirse por una serie de indicadores, que constituyen cada uno de los elementos a valorar, y cuyo conjunto definen el criterio.

Algunos de los criterios utilizados para evaluar programas de intervención socioeducativa podrían ser:

- *La planificación*
- *La metodología*
- *Los recursos*
- *Valoración final del programa...*



Para evaluar programas de intervención socioeducativa debemos establecer diferentes indicadores 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 programa de intervención socioeducativa, estarán en función de factores diversos, unos relacionados con la propia estructura del programa, otros relacionados con la institución que patrocina o promueve el programa, 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 programas 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 de intervención socioeducativa, el siguiente paso es seleccionar los indicadores 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 programas 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:

CRITERIO: Planificación del programa

Indicadores:

- Contenido
- Objetivos
- Finalidad
- Actividades
- Temporalización
- Evaluabilidad...

CRITERIO: Metodología del programa

Indicadores:

- Adecuación a los objetivos de partida
- Evaluación inicial
- Detección de necesidades
- Marco de aplicación del programa
- Temporalización
- *Funcionamiento*
- Desarrollo del programa...

CRITERIO: Recursos utilizados en el programa

Indicadores:

- Cantidad de recursos
- Calidad de los mismos
- Adecuación de los recursos a las necesidades
- Disponibilidad de los mismos...

CRITERIO: Valoración final del programa

Indicadores:

- Grado de satisfacción general
- Logros conseguidos
- Valoración de los resultados obtenidos
- Continuidad del programa...

El UD-NORAD (1997), establece como criterios para evaluar programas de intervención socioeducativa, los siguientes:

- *Viabilidad.* Se refiere a la medida en que los efectos positivos del programa continuarán después de 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 programa en relación con las prioridades de desarrollo locales y nacionales.
- *Impacto.* Hace referencia a los cambios positivos y negativos del programa, previstos o no previstos, analizados en relación con los beneficiarios del mismo.
- *Eficacia.* Se refiere a la medida en que los objetivos del programa han sido alcanzados.
- *Eficiencia.* Hace referencia a los resultados obtenidos en relación con el esfuerzo realizado.

Para Ventosa (2001), los indicadores pueden ser:

- *Cuantitativos:* aquellos que tienden a calcular la cantidad de aquello que se evalúa, estimada en porcentajes, grados o escalas numéricas.
- *Cualitativos:* calculan la calidad de lo evaluado, estimándola en términos de apreciaciones, relaciones, categorías o calificativos.

Este autor diferencia además entre:

- Indicadores de *contexto*
- Indicadores de *proceso*
- Indicadores de *producto*
- Indicadores de *impacto*

A continuación, y a título de ejemplo, se presenta una tabla con algunos criterios e indicadores utilizados para evaluar programas 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 programa concreto a evaluar.

CRITERIOS PARA EVALUAR PROGRAMAS EDUCATIVOS

CRITERIOS	MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS		
	EFICIENTISTA	HUMANÍSTICO	HOLÍSTICO
Finalidad	Control técnico	Transformación socio-contextual	Valoración integral
Fundamentación	Tecnológica	Psicosociológica	Sistemática e integral
Tipo de investigación	Experimental	Sociológica	Socio-emprica
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

Adaptado de Gento (1996)

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 del Programa Sócrates / Comenius. Acción 2.

Indicador 1. La acción ha llegado hasta los grupos-clave específicos.

Indicador 2. Eficacia de la cooperación transnacional como instrumento para alcanzar objetivos y para el mejor rendimiento de los tipos de intervención puramente nacionales.

Indicador 3. Las actividades realizadas se corresponden con las prioridades políticas nacionales en este campo.

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 del programa, 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 programas 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 programa.
- Deben permitir *fixar* claramente un criterio de evaluación del programa.
- Deben permitir *delimitar* claramente un criterio de evaluación del programa.
- Pueden ser cuantitativos o cualitativos.
- Deben ser empíricos y cuantificables, cuando sea posible.
- Deben permitir medir claramente resultados.
- Deben ser sensibles a los cambios.

2.8. Posibles dificultades en la evaluación de programas

Cuando se va a realizar la evaluación de un programa, 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.
- *Imposibilidad de cuantificar* determinados aspectos del programa.
- *Personalización* de la evaluación, en la medida en que se realice solamente por una persona sin la colaboración del resto de participantes en el programa.
- Utilización de *técnicas e instrumentos demasiado tradicionales* para evaluar.
- *No devolver los datos* a la comunidad de la que proceden.

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 programas de intervención socioeducativa, deberán tenerse en cuenta la eficacia de éstos en función de las necesidades, considerando su contexto de aplicación y sus necesidades de partida.

La evaluación de programas en Educación Social se relaciona con los conceptos de *planificación* y de *intervención*, que junto a la *evaluación*, son fases en el proceso de intervención socioeducativa, y a su vez fases en la elaboración de programas.

Las fases de la elaboración de programas de intervención socioeducativa son las siguientes:

- Identificación de las necesidades.
- Planificación de tareas, recursos.
- Aplicación o Intervención.
- Evaluación.

La evaluación de programas 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 programas 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 programas son los propios actores sociales como beneficiarios de la acción social, debemos evaluar teniendo en cuenta las necesidades de los mismos. Esta evaluación mejorará el desarrollo del propio programa, considerando las demandas y expectativas que surgen a lo largo del mismo.

Un programa de intervención socioeducativa ha de 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 programa, la evaluación ha de 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, proyect and materials» cita cuatro áreas de evaluación:

- Utilidad.
- Factibilidad.
- Adecuación.
- Seguridad.

Para la práctica adecuada de la evaluación de programas 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 programas 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 programa de intervención socioeducativa general, pero también podemos concretar la evaluación sobre aspectos individuales del programa, como pueden ser:

- Elaboración del programa
- Fundamentación teórica
- Contextualización del programa
- Perfil del usuario, y
- Calidad del programa.

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 programas de intervención socioeducativa.
2. Establecer los núcleos fundamentales que considera debe tener un programa de intervención socioeducativa.
3. Considerar que se ha elaborado un programa de intervención socioeducativa respecto a la necesidad de hábitos de comportamiento escolar de un alumno de 16 años en situación de riesgo. Describir el diseño del programa partiendo de las necesidades del mismo.
4. Especificar los ámbitos de intervención que se deben evaluar respecto al ejercicio anterior, describiendo la contextualización de los mismos.

5. En la fase de desarrollo de programas de intervención socioeducativa, señalar la característica que se considera más necesaria:
 - Necesidades y demanda de la audiencia.
 - Conocer la temporalización del diseño.
 - Utilidad del programa.
6. Ordenar de modo ascendente las fases de elaboración de un programa de intervención socioeducativa:
 - Metodología utilizada.
 - Planificación de las necesidades.
 - Logros y resultados.
 - Desarrollo del programa.
 - Análisis de las necesidades.
 - Fundamentación teórica.
7. Desde el punto de vista de un Educador Social, desarrollar las funciones que puede tener la evaluación en su aplicación a un contexto de marginación social.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Con qué conceptos se relaciona la evaluación de programas en Educación Social?
2. ¿Qué fases podemos establecer en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de un programa de intervención socioeducativa?
3. ¿Qué cuestiones podemos plantearnos en el proceso de la evaluación de programas de intervención socioeducativa?
4. ¿Qué modelos o marcos de referencia guían al Educador Social en el proceso de evaluación de programas de intervención socioeducativa?
5. ¿Qué características debe tener un programa de intervención socioeducativa?

Soluciones:

1. La evaluación de programas en Educación Social se relaciona con los conceptos de *intervención* y *planificación*, formando parte de un contexto conceptual interrelacionado.
2. Las fases que podemos establecer en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de un programa de intervención socioeducativa son las siguientes:
 - Identificación de necesidades.
 - Planificación de tareas, recursos y plazos.
 - Aplicación del programa.
 - Evaluación.

3. En el proceso de la evaluación de programas de intervención socioeducativa, podemos plantearnos las siguientes cuestiones:

Qué se evalúa	Logro de objetivos
Dónde se evalúa	Ámbito
Para qué se evalúa	Finalidad
Por quién se evalúa	Agentes
Por qué se evalúa	Necesidad de lograr objetivos
Cómo se evalúa	Modalidad
Con qué se evalúa	Técnicas e Instrumentos
Cuándo	Temporalización

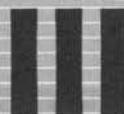
4. Los modelos o marcos de referencia que guían al Educador Social en el proceso de evaluación de programas de intervención socioeducativa son:
- Modelos orientados hacia los objetivos.
 - Modelos orientados hacia los contenidos.
 - Modelos orientados al juicio del mérito o valor.
5. Un programa de intervención socioeducativa debe tener las siguientes características:
- Debe estar elaborado como *proceso*.
 - Debe ser *realista*.
 - Se ha de convertir en un *instrumento activo*.
 - Ha de ser a la vez *orientador de la práctica*.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- AECI (2000): *Metodología de Gestión de la Cooperación Española*. Madrid.
- ALVIRA, F. (1992): *Metodología de la evaluación de Programas*. Madrid. CIS.
- ANGUERA, M. T. (1990): «Programas de Intervención: ¿hasta qué punto es factible su evaluación?», en *Revista de Investigación Educativa*, 8.
- CARDONA, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid. Sanz y Torres.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (Coord) (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Pearson Educación.

- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (1998): *Evaluación educativa. Compromisos didácticos y psicopedagógicos*. Madrid. UNED.
- (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y Práctica: Volumen I: Formación*. Madrid. UNED.
- (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y Práctica: Volumen II: Práctica*. Madrid. UNED.
- (2003): *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid. Pearson Educación.
- (2003): *Prácticum de evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Madrid. Pearson Educación.
- CRONBACH, L. J. (1963): *Course improvement through evaluation*. Teaching College Record.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998): *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw-Hill.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988): Madrid. Santillana.
- ESPINOZA, M. (1986): *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires. Humanitas.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS (1995): *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid. Síntesis.
- (2001): *Introducción a la evaluación psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- GARCÍA, M. D.: «La evaluación de Programas de educación», en MEDINA, A.; CARDONA, J.; CASTILLO, S.; DOMÍNGUEZ, C. (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid. UNED.
- GENTO, S. (1996): *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla.
- GUBA, E. C. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth-Generation Evaluation*. Newbury Park. Ca. SAGE.
- IBERN REGÁS, I. y ANGUERA, M. T. (1990): «Evaluación de la viabilidad de los Programas de intervención educativa», en *Revista de Investigación Educativa*. Vol. Nº 16.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos*. Madrid. Trillas.
- LEVIN, H. (1997): «The economics of Educational Choice», en *Market Approaches to Education*. London. Pergamon.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1995): *Formación de formadores. Planificación: diseño y evaluación de proyectos y programas*. Madrid. UNED.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): «Evaluación de Programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de Programas», en *Cuadernos de la UNED*. Madrid. UNED.
- NEVO, D. (1983): «The Conceptualization of Educational Evaluation», en *Review of Educational Research*, 1.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992): «Evaluación de Programas educativos». *Seminario Internacional de Evaluación de Programas Educativos*. Págs. 5-9. Madrid. UNED.

- PÉREZ SERRANO, G. (2002): «Elaboración de Programas y Proyectos», en SARRATE CAPDEVILLA (2002). *Evaluación de Programas y Proyectos*. Madrid. UNED.
- PROVUS, M. (1971): *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*. Berkeley. California. McCutchan.
- ROSSI, P. H. y FREEMAN, H. E. (1989): *Evaluation: a systematic approach*. Newbury Park, C.A. Sage.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros escolares*. Madrid. Akal.
- SCRIVEN, M. (1975): *Pros and cons about goal-free evaluations*. *Evaluation Comments*, 3, (4), 1-4.
- STAKE, R. E. (1967): *The countenance of education evaluation*. *Teachers College Record*, 68: 523-544.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1993): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós-M.E.C.
- TYLER, R. W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- UD-NORAD (1997): *Evaluación de proyectos de ayuda al desarrollo. Manual para evaluadores y gestores*. Madrid. IUDC-UCM.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1995): *Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación*. Madrid. MEC.
- VENTOSA, V. J. (1999): *Intervención socioeducativa*. Madrid. CCS.
- (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid. CCS.
- WEISS, M. (1972): *Evaluation Research*. Englewood Cliff. Prentice Hall.
- WITKIN, B. R. (1996): *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California. SAGE. Publications.



Criterios e indicadores en la evaluación de agentes y ámbitos de intervención socioeducativa

• Conocer el proceso de evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa.

Si nos referimos a la evaluación de programas de intervención socioeducativa, la unidad más adecuada para su desarrollo es la que se refiere a la evaluación de programas de intervención socioeducativa. En esta unidad se abordará la evaluación de programas de intervención socioeducativa, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

I. INTRODUCCIÓN

Sabemos ya, que la evaluación, tanto de los agentes como de los ámbitos de intervención socioeducativa son dos aspectos de gran importancia dentro del campo de la evaluación de programas en Educación Social.

El agente de intervención socioeducativa desarrolla su actividad en una gran variedad de ámbitos de intervención, dependiendo del problema social que se quiere abordar, pudiendo desarrollarse esa intervención a nivel individual y familiar, infantil o adulto.

Un agente de intervención socioeducativa atiende a las distintas necesidades sociales que presentan determinadas personas o colectivos en los distintos ámbitos de intervención, desempeñando una serie de funciones de carácter social y educativo.

Un agente de intervención socioeducativa desarrolla su actividad en el seno de un programa de intervención socioeducativa, por lo que la evaluación de su actuación deberá hacerse en el seno de la evaluación del programa al que pertenece.

Es de gran importancia evaluar la actuación del agente de intervención socioeducativa, por ser la persona que desarrolla directamente la acción, y por ser quien más directamente está en contacto con los colectivos objeto del programa.

En esta Unidad Didáctica presentamos criterios e indicadores para evaluar la actuación de un agente de intervención socioeducativa en un ámbito determinado de intervención, así como para evaluar el propio ámbito.

II. OBJETIVOS

- Establecer los criterios e indicadores para evaluar programas de intervención socioeducativa.
- Determinar los modelos de evaluación de programas de intervención socioeducativa.

- Establecer criterios e indicadores de evaluación de agentes de intervención socioeducativa.
- Establecer criterios e indicadores de evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa.
- Conocer el proceso de evaluación de agentes de intervención socioeducativa.
- Conocer el proceso de evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa.

III. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. Aspectos generales a considerar en la evaluación de agentes y ámbitos de intervención socioeducativa

La evaluación de agentes y ámbitos de intervención socioeducativa son aspectos de gran importancia dentro de la Educación Social. El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988), atribuye a la evaluación en Educación Social una serie de características. Ha de ser *útil, viable, correcta y exacta*.

Pérez Serrano (1996), caracteriza la evaluación como:

- Objetiva
- Válida
- Confiable
- Oportuna
- Práctica

Responder a todas esas características, implica asumir un papel activo en el seno de la intervención socioeducativa, utilizando medios y recursos adecuados a cada momento y a cada situación de intervención. De ahí, que sea opinión generalizada que los principios básicos de toda evaluación deben tener:

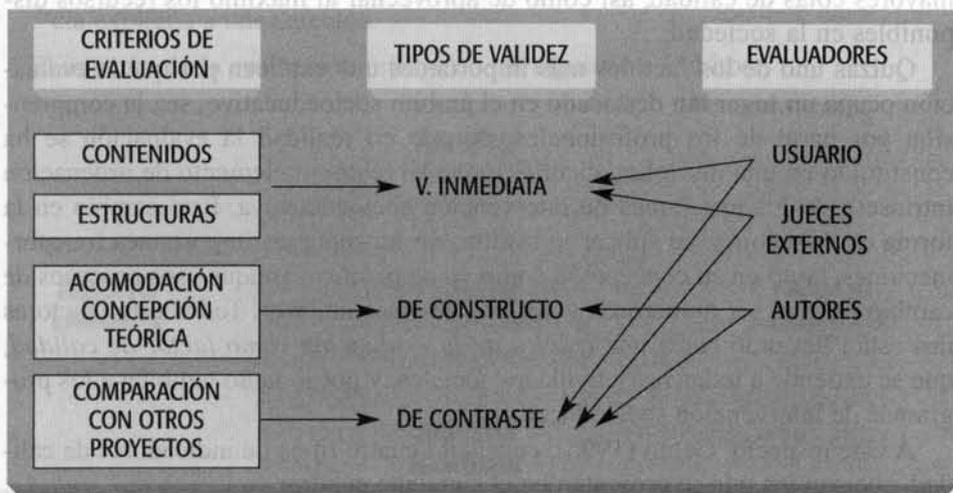
- Fiabilidad.
- Validez.

Si nos referimos a las técnicas e instrumentos que utilizamos para evaluar, la *fiabilidad* es definida por numerosos autores como el *grado de pertinencia con el que realizamos las mediciones*. Se refiere a la consistencia entre las diversas respuestas obtenidas por las técnicas e instrumentos utilizados, en condiciones lo más parecidas posible. A este respecto, Pérez Serrano (1996), considera que existen tres métodos para obtener la fiabilidad:

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

Y sobre las técnicas e instrumentos utilizados al evaluar para la recogida de datos, la *validez* se refiere al grado en que miden lo que se proponen medir.

La aportación que realiza Gento (1996), acerca de la validación preactiva de un Plan de Calidad, en relación con los criterios de evaluación y los tipos de evaluadores, es de aplicación a nuestro contexto. Este autor distingue entre la *validez inmediata*, de *apariciencia*, de *contenido*, de *constructo* y de *contraste*, que explicitamos en el siguiente cuadro:



La *validez inmediata* equivale en otros manuales a la aparente, y es aquella en la que se toman decisiones basadas en la estructura y contenido del programa.

La *validez de contenido* trata de comprobar la consistencia del programa.

La *validez de constructo* está referida a la conceptualización teórica y al diseño del modelo.

La *validez de contraste* está referida a la comprobación de los resultados obtenidos comparando éstos con otros resultados de programas similares.

Otros autores consideran que los *criterios de validez* vienen definidos por:

- Validez interna
- Validez externa
- Validez de constructo
- Validez de conclusión estadística.

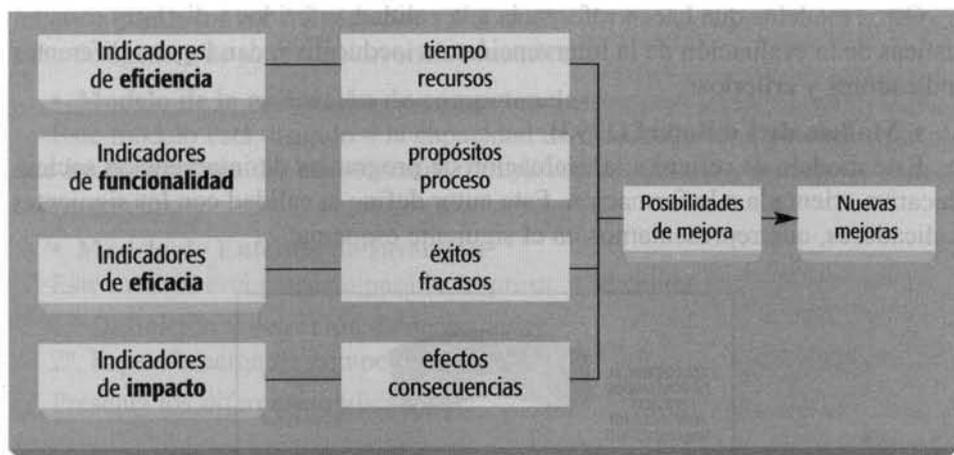
Por tanto, cuando tenemos un instrumento de evaluación considerado como válido y fiable, los resultados que obtengamos si se siguen las normas de la evaluación, serán válidos y fiables.

1.1. Criterios de evaluación y calidad en la intervención socioeducativa

La evaluación es, en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo en el ámbito socioeducativo, ya que tanto administradores, como educadores, padres, alumnos, 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. Ello puede deberse probablemente, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en la sociedad.

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

A este respecto, Gento (1996), considera cuatro 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 los mismos 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 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, dan lugar a diferentes indicadores y criterios:

- **Modelo de Le Boterf (1993)**

Este modelo se refiere a la evaluación de programas de intervención socioeducativa orientada a la formación. Este 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 consideran los indicadores como *políticos*, considerando que esta fase de evaluación se expresará en la *consistencia* y *adecuación* en relación con 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, es decir, en la coordinación de los métodos e implementación de los sistemas de formación. Destacan los indicadores de *coherencia*, *sincronización*, *eficacia* y *consistencia*.

- **Modelo de calidad de conexión (interface) pedagógica**

Referido al contacto con los actores de la formación, de donde los indicadores más relevantes son: *el grado de realización de objetivos pedagógicos*, *las re-*

laciones 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 los indicadores del mismo sean: *transferencia, eficacia y mantenimiento de competencias.*

• **Modelo de Enfoque de Inversión**

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

- 1º. Definición y detección de necesidades.
- 2º. Especificación de competencias.

Presenta los diferentes indicadores:

PROYECTO	CONCEPTO	TIPO DE GASTO	ELEMENTO CLAVE	ORIENTACIONES
Inversión Aprendizaje Detección de necesidades Nivel de impacto asociado	Adquirir y desarrollar competencias claves	Inversión Beneficios a medio plazo	Calidad del resultado	Transferencia y desempeño Aprendizaje compartido Proyecto de mejora

• **Modelo de evaluación de la gestión de procesos en recursos humanos**

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

Los factores o indicadores en este caso irían relacionados con:

- Técnicas.
- Habilidades directivas.
- Aspectos formativos.

Los criterios o indicadores serían:

- 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, haciendo hincapié en la evaluación de procesos, y considerando los resultados de formación. En el siguiente cuadro sintetizamos la idea de Barbier:

TIPOS FUNDAMENTALES DE EVALUACIÓN

CAMPOS DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DE LOS AGENTES	EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES
<i>Producción de medios</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los perfiles sociales. - Cualificación social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de actividades y procesos de evolución social.
<i>Ejercicio del trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los perfiles profesionales. - Cualificación profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de actividades o procesos de evolución profesional.
<i>Formación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los perfiles de formación. - Certificación. - Cualificación académica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de acciones o de actividades de formación.
<i>Pedagogía</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los niveles de actuación pedagógicos. - Calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de trabajo pedagógico, de los métodos pedagógicos o de las secuencias pedagógicas.
<p><i>Operaciones de constitución de los datos de referencia:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de indicadores. 2. Producción de información. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Designación de comportamientos pertinentes, susceptibles de servir de instrumentos de aprehensión del estado que interesa. 2. Aprehensión de actuaciones concretas, autónomas, estables y diferenciadas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de indicadores de funcionamiento y de resultados de la acción.
<p><i>Operaciones de constitución del referente:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de objetivos. 2. Especificación de criterios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de modelos de comportamientos. 2. Elaboración de normas y escalas de actuación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de estrategias. 2. Especificación de criterios de realización de proyectos.
<i>Relaciones de evaluación</i>	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.
<i>Juicio de valor</i>	Clasificación	Balace 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.

Aunque todo lo relativo a las técnicas e instrumentos de evaluación de programas de intervención socioeducativa se tratará en otra Unidad Didáctica, solamente hacer referencia en este punto a que, para comprobar la calidad del diseño y aplicación de un programa de intervención socioeducativa, pueden utilizarse algunos cuestionarios que formulen preguntas acerca de todos y cada uno de los elementos del programa que se pretendan evaluar, con la finalidad de inducir a la reflexión al evaluador sobre cada uno de los aspectos cuestionados.

2. La evaluación de agentes de intervención socioeducativa

2.1. Aspectos generales sobre la evaluación de agentes

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

Por otra parte, sabemos ya que *agentes de intervención socioeducativa* son todos cuantos participan en un programa de intervención socioeducativa, ya sean de carácter *institucional o personal*. *Agentes 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.

Sarrate (2002), considera que los *agentes* que intervienen en la planificación, gestión y desarrollo de la animación socio-cultural, son similares a los que intervienen en la Educación Social, y son los que se presentan en el siguiente esquema:

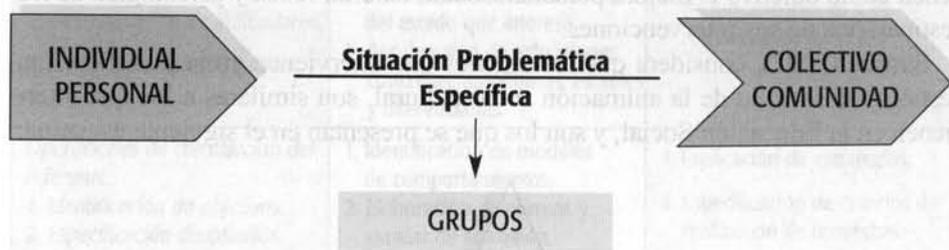


Como puede observarse en la pirámide, son seis los agentes directos o indirectos que intervienen en la aplicación de un programa de intervención socioeducativa, dentro de la Educación Social:

- **Agentes personales**, se refieren a aquellas personas que intervienen en la planificación del programa. Son los *técnicos o entendidos* que se responsabilizan de la elaboración de un programa.
- **Agentes responsables**, se refieren a los que llevan a cabo los programas, Sarrate (2002), distingue tres tipos:
 - Los promotores.
 - Los técnicos.
 - Los voluntarios.
- **Agentes destinatarios**, como su nombre indica son a los que van dirigidos estos programas, las audiencias que lo solicitan, o los beneficiarios de los mismos.
- **Agentes institucionales**, referidos a aquellas instituciones, organizaciones o asociaciones que también participan en los programas, política, social o económicamente.
- **Agentes indirectos**, son aquellos a los que les afecta de manera indirecta sin estar el programa dirigido a ellos.

Por tanto, la evaluación de un programa de intervención socioeducativa se puede llevar a cabo evaluando los distintos agentes que intervienen en el mismo.

Otro aspecto a destacar dentro de esa clasificación es el nivel de intervención socio-educativa:



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 lo dificultan. Para Cardona (1994) *la finalidad de la evaluación del agente de intervención socioeducativa es, tanto su propio perfeccionamiento profesional y personal como la mejora del programa o proyecto socioeducativo en su conjunto*. Para este autor los fines específicos de la evaluación del agente son:

- *«El conocimiento más crítico posible de su acción metodológica*
- *Motivar/incentivar la reconsideración y readaptación si procede de su acción educadora como totalidad*
- *Facilitar la experimentación de nuevos métodos y técnicas a través de la reflexión de su práctica cotidiana como vía de innovación didáctica y de su personal autorrealización humana*
- *Generar un clima positivo de cara a la emergencia de nuevas informaciones, que contribuyan a la progresiva elaboración de la teoría educativa».*

2.2. Criterios e indicadores para la evaluación de agentes

La fijación, cantidad y variedad de los criterios a utilizar para evaluar agentes de intervención socioeducativa, estarán en función de factores diversos, unos relacionados con la propia estructura del programa, otros relacionados con la institución que patrocina o promueve el programa, y otros relacionados con la actitud de los agentes evaluadores. Una vez fijados los criterios que se utilizarán para evaluar el agente de intervención socioeducativa, el siguiente paso será seleccionar los indicadores que permitirán realizar tal evaluación.

Los criterios e indicadores que pueden utilizarse para evaluar 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. Es por ello que la evaluación de los agentes de intervención socioeducativa ha de considerar en cada caso la singularidad de sus acciones y su proyección real en relación con las personas o grupos a los que se dirija, teniendo en cuenta que su intervención estará condicionada por su formación, que es la que va a determinar el tipo de intervención a realizar y, por lo tanto, a evaluar.

Aunque los agentes de intervención socioeducativa pueden ser muy diversos, vamos a centrarnos, en este caso, en la evaluación de:

- Trabajadores Sociales, y
- Educadores Sociales.

a) Evaluación de Trabajadores Sociales

La evaluación de los Trabajadores Sociales debe realizarse junto a la del resto de profesionales que intervengan en un programa de intervención socioeducativa. Teniendo en cuenta que sus intervenciones socioeducativas van orientadas generalmente a tareas preventivas, asistenciales y educativas, la evaluación estaría dirigida a comprobar en qué medida ha realizado adecuadamente sus tareas en el seno del programa. Y podría hacerse en función de los siguientes **criterios**:

- Grado de información proporcionada
- Grado de identificación de las necesidades de las familias sobre las que interviene el programa

- 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...

Cada uno de esos criterios, o de otros que se establecieran, habría que definirlo, por sus correspondientes indicadores.

La evaluación de los Trabajadores Sociales, como agentes de intervención socioeducativa, puede realizarse:

- por alguien ajeno al programa de intervención (evaluador externo)
- por alguien que participa del mismo programa de intervención (coevaluación con otros agentes de intervención)
- por medio de una autoevaluación

Con independencia de que se evalúe solamente la actuación del Trabajador Social, también deberá ser evaluado cuando se evalúe el programa de intervención del que ha formado parte.

b) Evaluación de Educadores Sociales

Las pautas para evaluar a los Educadores Sociales que participan en un programa de intervención socioeducativa son las mismas que para los Trabajadores Sociales, y su evaluación deberá realizarse junto a la del resto de profesionales que intervengan en el programa de intervención socioeducativa, en función de algunos criterios:

- Detección adecuada de las problemáticas en las 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 programa...

Cada uno de esos criterios, o de otros que se establecieran, habría que definirlos por sus correspondientes indicadores.

Al igual que en el caso anterior, la evaluación de un Educador Social puede realizarse:

- por alguien ajeno al programa de intervención (evaluador externo)
- por alguien que participa del mismo programa de intervención (coevaluación con otros agentes de intervención)
- por medio de una autoevaluación

Con independencia de que se evalúe solamente la actuación del Educador Social, también deberá ser evaluado cuando se evalúe el programa de intervención del que ha formado parte.

c) *Evaluación de otros agentes de intervención socioeducativa*

Todos los agentes de intervención socioeducativa que participen en un programa de intervención deberán ser evaluados, individualmente y en el seno del programa del que hayan formado parte: Psicólogos, Pedagogos, Médicos, etc., de acuerdo con las funciones que cada uno tuviese encomendadas.

Por otra parte, la evaluación de un agente de intervención socioeducativa está en función de la formación recibida, porque sus actuaciones profesionales estarán siempre presididas 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.

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

a) *Criterios de evaluación de agentes de intervención socioeducativa de formación conductista*

Para realizar la evaluación de un agente de intervención socioeducativa de formación conductista habrá que tener 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) *Criterios de evaluación de agentes de intervención socioeducativa de formación cognitivista*

Para evaluar a un agente de intervención socioeducativa de formación cognitivista habrá que entrar a considerar los siguientes criterios, con algunos indicadores:

- **Criterio: Razones que han motivado la intervención**
 - situación de la/s persona/s a las que se ha dirigido
 - punto de partida de las mismas 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) Criterios de evaluación de agentes de intervención socioeducativa de formación interaccionista-interpretativa

La evaluación de un agente de intervención socioeducativa con una formación interaccionista habrá de hacerse teniendo en cuenta 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) Criterios de evaluación de agentes de intervención socioeducativa de formación colaborativa

La evaluación de un agente de intervención socioeducativa con una formación colaborativa habrá de hacerse teniendo en cuenta 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
- 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 programa 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):

1. Claridad de comunicación.
2. Planificación y asignación del trabajo.
3. Capacidad de delegar.
4. Capacidad de guiar y revisar el trabajo realizado.
5. Capacidad de coordinar e integrar el trabajo.
6. Capacidad de resolver problemas técnicos.
7. Habilidad para motivar a los trabajadores.
8. Integración del trabajador en el centro de trabajo.
9. Capacidad de dar instrucciones.
10. Capacidad de hacer manifestaciones de apoyo.
11. Objetividad y comprensión de sus evaluaciones.

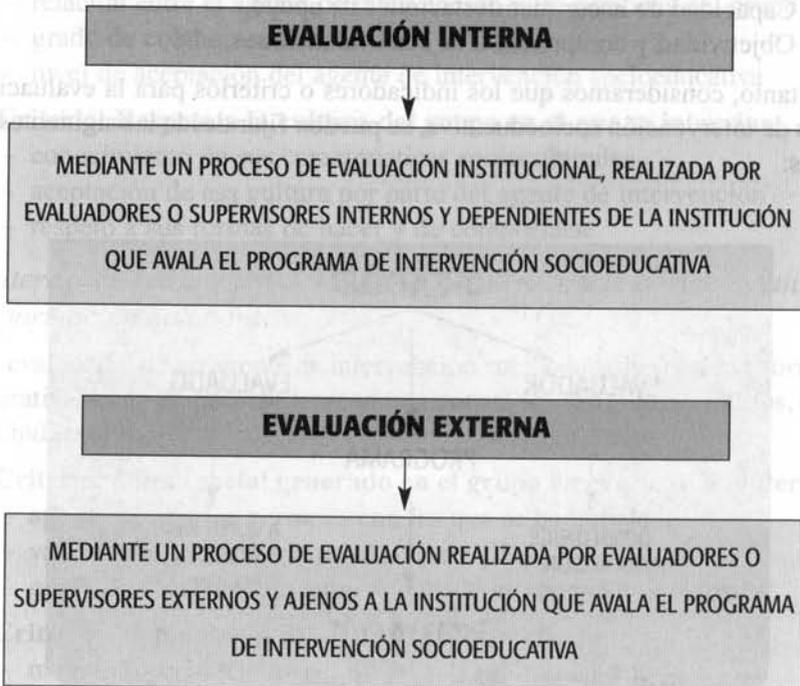
Por tanto, consideramos que los indicadores o criterios para la evaluación de agentes de intervención socioeducativa, se pueden fijar desde las siguientes perspectivas:



2.3. Modalidades para la evaluación de agentes

Es sabido que evaluar la práctica profesional de cualquier agente de intervención socioeducativa nunca ha sido tarea fácil. Aunque mediante su evaluación se trata de desarrollar una evaluación formativa que beneficia al propio agente y su trabajo, a la hora de realizarla surgen cuestiones, a veces de fondo, que ponen de manifiesto ciertas resistencias a ser evaluados. 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 llevarla a cabo. Para contestar a estas cuestiones es necesario tener presente que la práctica totalidad de los programas de intervención socioeducativa depende de instituciones, ya sean de carácter local, autonómico o estatal, y que por lo tanto la institución responsable del programa será la encargada de evaluar todos los extremos relacionados con su diseño, planificación, aplicación, obtención de resultados, etc., y por ello, la encargada de evaluar al agente de intervención socioeducativa. Con respecto a la modalidad de evaluación para hacerlo, podemos pensar en la práctica en tres posibilidades:

- a) *Interna a la institución*
- b) *Externa a la institución, y*
- c) *Autoevaluación.*



AUTOEVALUACIÓN

MEDIANTE UN PROCESO DE REFLEXIÓN PERSONAL
O AUTOEVALUACIÓN

Sea bajo la modalidad que fuere, y con independencia de que las instituciones responsables diseñen estrategias y pongan en práctica diferentes modalidades para evaluar, en la evaluación de la práctica profesional de cualquier agente de intervención socioeducativa, el propio agente debe tener un papel fundamental (él es quien diseña y desarrolla su intervención, 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 un papel fundamental. Y a ella nos vamos a referir a continuación.

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 en un momento determinado del programa o proyecto de intervención, generalmente al finalizar la aplicación del mismo. Al tratarse de una valoración profesional que realiza cada agente de intervención socioeducativa, se convierte en la práctica en una modalidad de evaluación muy motivadora con un marcado carácter formativo. 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.

AUTOEVALUACIÓN

CAPACIDAD PARA VALORAR EL TRABAJO, OBRAS Y ACTIVIDADES
REALIZADAS POR UNO MISMO

La autoevaluación supone para cualquier agente de intervención socioeducativa la realización de un proceso de reflexión personal acerca de sus logros profesionales y de sus errores en un programa o proyecto concreto, lo que la convierte en un factor desencadenante de estímulos para lograr la superación profesional de cara al futuro.

3. La evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa

3.1. Aspectos generales sobre la evaluación de ámbitos

Entendemos por ámbitos de intervención socioeducativa todos aquellos *colectivos, personas, lugares o instituciones en los que es posible desarrollar algún programa de intervención socioeducativa*. Entendemos por evaluación referida a los ámbitos de intervención socioeducativa, *un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación y valoración, que atiende al contexto, que considera la realidad de cada situación, y que se rige por criterios de utilidad y de logro de objetivos*. Es precisamente en los ámbitos de intervención socioeducativa donde tienen lugar las interacciones que hacen que la intervención se desarrolle de una determinada forma y con unos determinados condicionantes, posibilidades y limitaciones.

Quizás una de las razones que explican por qué la evaluación de los ámbitos de intervención socioeducativa es uno de los temas que han adquirido tanto protagonismo en la actualidad, es la comprensión por parte de los profesionales de llevarla a cabo, de que en realidad la evaluación se ha constituido en una disciplina que forma parte de los propios programas que se van a aplicar, y que es a la vez garante del propio programa y de la intervención. 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 serían 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 serían los escolares y adolescentes fuera del horario de clases y se desarrollaría en centros como bibliotecas, ludotecas, etc., con metodologías activas y participativas.
- c) *Educación de adultos*. Las intervenciones socioeducativas irían 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 sería diferencial 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 irían 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 las problemáticas familia-

res variadas, como las inadaptaciones y conflictos sociales, marginación, drogodependencia, desequilibrios de la personalidad, etc.

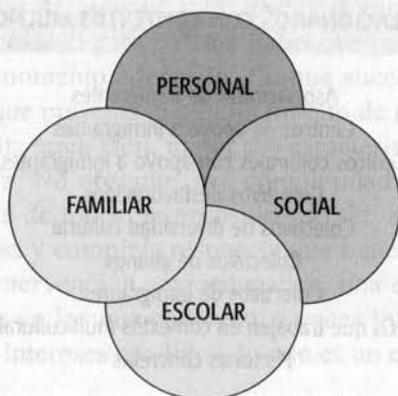
Cuando hablamos de contexto de intervención socioeducativa podemos distinguir:



Cuando hablamos de ámbitos de intervención socioeducativa podemos enumerar:

- Ocio y tiempo libre.
- Formación Formal y No formal.
- Proyectos para situaciones de riesgos.
- Medios de comunicación.
- Intervención en elaboración de Programas.
- Intervención en Familias.
- En jóvenes en situación de riesgo.
- Adultos.
- Tercera edad.
- Animación sociocultural...

Y la intervención puede ser en las modalidades que se presentan en el gráfico siguiente:



En la práctica, algunos de los ámbitos posibles de intervención socioeducativa son:

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
 ONGs que atienden a personas discapacitadas

ÁMBITOS RELACIONADOS CON ORIENTACIÓN FAMILIAR

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

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
 ONGs que trabajen en contextos multiculturales
 Personas concretas

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
ONGs que trabajen con las Instituciones Educativas

El ámbito de intervención socioeducativa es un espacio de confluencia, no sólo de todos los elementos que lo integran, sino que también es el receptor de todas las influencias que se generan en su entorno más inmediato. Para Ramo y Casanova (1998): *«En él confluyen las normas que rigen su ordenamiento y la población enormemente variada, a la que es preciso dar respuestas formativas válidas»*. Dada su complejidad y variabilidad es de una gran importancia y reviste un gran interés, poder determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, y la aceptación que presenta ante sus usuarios, como indicativos de la calidad de la intervención socioeducativa. Hay que tener presente que en la actualidad, dada la realidad socioeducativa existente, una buena parte de las intervenciones socioeducativas tiene lugar en los propios centros educativos, de Educación Primaria y más aún de Educación Secundaria, que generalmente son desarrolladas por personal específico: profesores de apoyo, Trabajadores Sociales, Educadores Sociales, Orientadores, etc. En este caso, la relación que se establece entre evaluación del ámbito de intervención socioeducativa y calidad se pone de manifiesto cuando Ramo y Casanova (1998), expresan: *«la clave de la evaluación de la calidad del sistema pasa por una rigurosa evaluación del centro escolar»*.

La evaluación de los ámbitos de intervención socioeducativa se percibe por lo tanto como una necesidad para obtener datos que permitan adoptar las medidas necesarias en el momento adecuado. Lo que sucede en la práctica es, que dada la complejidad que presenta cualquier ámbito de intervención socioeducativa evaluarlo no resulta tarea fácil, ni por sus características, ni por tradición, ni por cultura evaluadora. No obstante, esa complejidad se percibe cada vez con más claridad por parte de todos, la necesidad de ser evaluados, sobre todo por la cada vez más diversa y compleja respuesta que tienen que dar. Por otra parte, al ser un ámbito de intervención socioeducativa, una estructura compleja integrada por subsistemas en los que conviven, a veces interfieren los roles de sus integrantes y algunos intereses añadidos, lo que es un elemento que también dificulta su evaluación.

3.2. Criterios e indicadores para la evaluación de ámbitos

Considerando que los ámbitos de intervención socioeducativa son el *conjunto de todos aquellos colectivos, personas, lugares o instituciones, en los que se lleva a cabo un programa de intervención socioeducativa*, la evaluación en este sentido irá encaminada al diagnóstico, reflexión de la realidad que está evaluando.

La evaluación en estos ámbitos se considera como un elemento eje de calidad para la mejora y transformación de una situación de desventaja socio-educativa.

Cuando se trata de evaluar *ámbitos* de intervención socioeducativa, se ha de analizar si todas las características del ámbito han estado bien definidas, si el programa de intervención ha sido el adecuado para el ámbito al que iba destinado, y de verificar que todos los componentes del ámbito han participado y colaborado en el desarrollo del programa de intervención socioeducativa desarrollado en él.

Tampoco existe unanimidad a la hora de seleccionar los criterios a utilizar cuando se quiere evaluar 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 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 la evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa ha de 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, sujeta a procesos constantes de cambio. Para López (1994): *«La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo y automático. Para conducir con éxito la operación se hace imprescindible mirar hacia delante, reflexionar sobre el futuro a fin de poder captar una imagen de cierto grado de coherencia que aporte a la institución una cierta seguridad, un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio»*.

Para Petrus (en Riera, 1998: 78), los 10 ámbitos sobre los cuales se ejercen las funciones del Educador Social son:

- Sobre un individuo concreto
- Sobre un grupo determinado
- En una realidad familiar
- **En un espacio escolar**
- En un barrio
- Dentro de una estructura política

- En un espacio laboral o profesional
- En función de lo cultural
- En un sector de intervención especializada
- Dentro de la sociedad en general.

Y las áreas de actuación del Educador Social, serían las siguientes:

- Formación y reciclaje personal
- Educación no formal de adultos
- Situación de riesgo
- Tiempo libre
- **Elaboración de programas**
- Orientación familiar
- Discapacidad e inserción laboral.

En función del ámbito de intervención a evaluar, habría que fijar criterios de evaluación con sus correspondientes indicadores. La evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa 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 parecerse a otro. Por ello, pretender unificar un modelo que sirva para evaluarlos a todos, es una tarea infructuosa, ya que aun perteneciendo a un mismo sector social o cultural, las diferentes características de cada uno de los ámbitos hacen que los criterios de evaluación establecidos, con sus correspondientes indicadores, deban ser únicos en cada caso.

Presentamos a título de ejemplo la evaluación de centros educativos, en tanto que ámbitos de intervención socioeducativa que pertenecen todos al sector educativo, para mostrar hasta qué punto es complicado seleccionar criterios uniformes a utilizar con sus correspondientes indicadores, cuando se quiere evaluar un ámbito de intervención socioeducativa. En el caso de los centros educativos, algunos autores han intentado determinar los criterios, las variables, o los elementos objeto de evaluación, con un enfoque unificador. Para Martínez (1996), los criterios para la evaluación de un centro educativo han de estar relacionados con:

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

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

- a) El control.
- b) La mejora.
- c) La información.
- d) El diagnóstico.
- e) La identificación de variables de eficacia.
- f) La validación de dichas variables.

Para estos autores los elementos a evaluar en un centro educativo son:

- a) Características del alumnado.
- b) Profesorado (características personales, profesionales, su actuación en equipo).
- c) Organización (proyecto educativo, dirección, agrupación de profesores y alumnos, servicios).
- d) El medio y los medios.
- e) El centro y la comunidad.

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

- a) Conocer la situación de partida del centro en sus componentes organizativo-funcionales, en el momento de proponer la intervención evaluadora.
- b) Facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado, en función de los datos obtenidos en el objetivo anterior.
- c) Detectar permanentemente las dificultades y elementos positivos que surjan durante el desarrollo del modelo de actuación elegido.
- d) Regular el proceso de aplicación continua del modelo de intervención, propiciando y facilitando la consecución de las metas previstas.
- e) Conocer y valorar los resultados obtenidos al final del período fijado para la implantación del modelo.
- f) 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 la organización y funcionamiento del mismo.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1993), los objetivos y 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).
- Orientar 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:

- a) *La institucional-comunitaria*, con las características de ser: consensuada, integrada, asesorada, participativa y contextualizada.
- b) *La técnico-pedagógica*, con las características de ser: referencial, continua, procesual y sistemática.

Para (Gairín, 1996b), los criterios para evaluar un centro, entendido como ámbito de intervención socioeducativa, deben ser:

- a) *Aspectos de diseño* (modelo a utilizar, objeto de atención, referente, protagonistas, momento...).
- b) *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 Escudero (1998), los criterios para la evaluación de un centro están ligados a alguno de estos tres enfoques:

- a) Economicista.
- b) Humanista.
- c) Curricular.

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

- a) Estudiantes.
- b) Personal educador.
- c) Medios materiales.
- d) Organización de actividades.
- e) Relaciones con las familias de alumnos.
- f) Factores económico-profesionales.
- g) Factores culturales.
- h) Disponibilidad para el tiempo libre.
- i) Conciencia y servicios sociales.

Puede comprobarse cómo se pone de manifiesto lo expresado anteriormente, acerca de la dificultad que existe al seleccionar los criterios a utilizar cuando se quiere evaluar un ámbito de intervención socioeducativa, ya que el ejemplo aportado sobre la evaluación de centros educativos, es aplicable a cualquier otro ámbito de intervención socioeducativa, dentro de su especificidad.

Siguiendo el ejemplo propuesto, la administración educativa intentó unificar criterios, aportando algún modelo para realizar la evaluación de todos los centros educativos. Y así surgió el Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA), puesto en marcha por la administración educativa a partir del curso 1991/92 como consecuencia de lo que establecía el artículo 62 de la LOGSE: «*la evaluación del sistema educativo... se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los procesos educativos y sobre la propia administración*». Los objetivos del citado Plan eran:

- a) Mejorar la organización y funcionamiento de los centros en los que se llevara a cabo la evaluación.
- b) Iniciar la evaluación externa de los centros.
- c) Asesorar, estimular y apoyar las actividades de evaluación interna o auto-evaluación de los centros en los que se desarrolle el programa.
- d) Difundir una cultura evaluadora entre todos los agentes educativos que facilite la superación de las resistencias a ser evaluados.
- e) Ensayar con carácter previo a su generalización, los métodos, las técnicas, los instrumentos y los análisis consecuentes a la recogida de datos sobre la evaluación del sistema.
- f) Obtener información general sobre la organización, el funcionamiento y los resultados del conjunto de los centros evaluados.

El resultado del citado plan fue que 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 (o ámbitos de intervención socioeducativa).

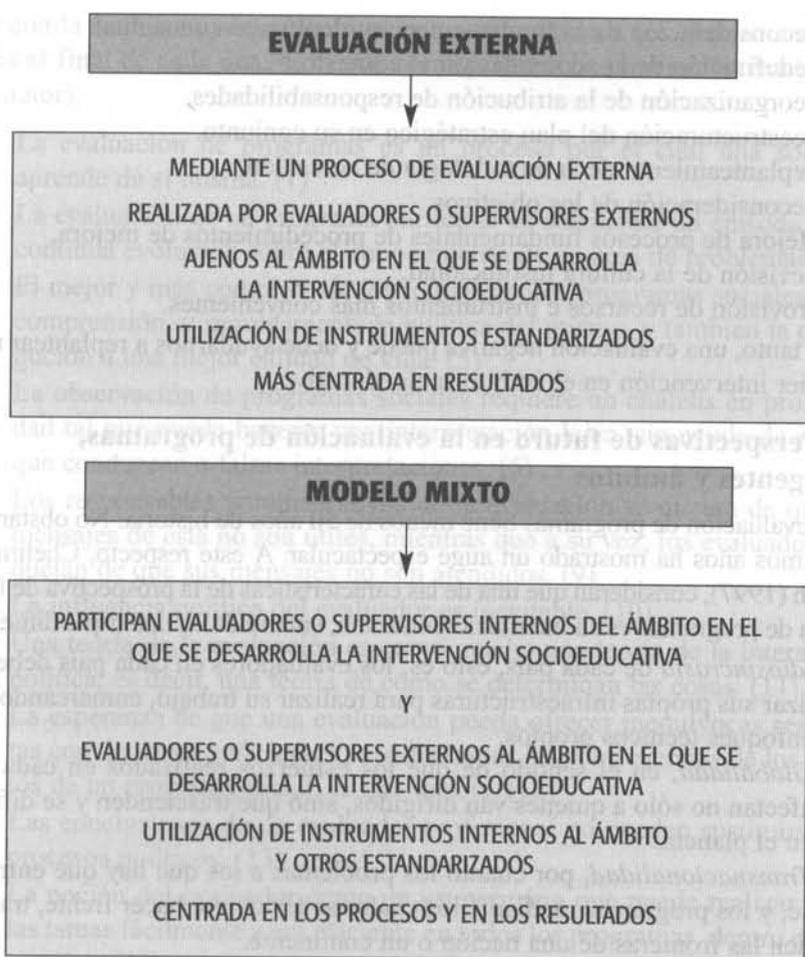
3.3. Modalidades para la evaluación de ámbitos

Las modalidades para evaluar un ámbito de intervención socioeducativa son en la práctica:

- a) *Evaluación interna* llevada a cabo desde el propio ámbito, que es la deseable y la más eficaz por estar centrada en el proceso, ser de carácter formativo y adaptada a la realidad de cada ámbito.
- b) *Evaluación externa*, a cargo de expertos o de la institución responsable del proyecto, que suele ser de carácter clasificatorio, interesada por los rendimientos y centrada en los resultados. Suele utilizar planteamientos e instrumentos estandarizados.
- c) *Modelo mixto*, que participa de los dos modelos anteriores.

EVALUACIÓN INTERNA

MEDIANTE UN PROCESO DE EVALUACIÓN INTERNA
 REALIZADA POR EVALUADORES O SUPERVISORES INTERNOS
 DEPENDIENTES DEL ÁMBITO EN EL QUE SE DESARROLLA
 LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA O DE LA ADMINISTRACIÓN
 DE CARÁCTER FORMATIVO
 CENTRADA EN LOS PROCESOS Y EN LOS RESULTADOS



4. Tratamiento de los resultados de la evaluación

Después de haber realizado la evaluación de un programa, o de un agente o ámbito de intervención socioeducativa, llegamos a determinadas conclusiones a través de un informe de evaluación.

De los datos aportados por el informe, pueden deducirse conclusiones que no siempre sean positivas con respecto al aspecto evaluado. Puede darse la situación de que los resultados de la evaluación realizada no sean satisfactorios, y aconsejen introducir cambios o modificaciones en el aspecto evaluado.

En ese caso, será necesario establecer una serie de cambios y propuestas con la finalidad de mejorar el aspecto evaluado. Cuando se produce esta situación, Gento (1996), considera que los supuestos de una evaluación que habría que replantearse serían:

- Reconsideración de la fundamentación ideológico-conceptual.
- Redefinición de la acomodación al contexto.
- Reorganización de la atribución de responsabilidades.
- Reestructuración del plan estratégico en su conjunto.
- Replanteamiento de la metodología de actuación.
- Reconsideración de los objetivos.
- Mejora de procesos fundamentales de procedimientos de mejora,
- Revisión de la cultura institucional.
- Provisión de recursos e instrumentos más convenientes.

Por tanto, una evaluación negativa puede y debe ayudarnos a replantear mejor cualquier intervención en el ámbito socioeducativo.

4.1. Perspectivas de futuro en la evaluación de programas, agentes y ámbitos

La evaluación de programas tiene menos de 50 años de historia. No obstante, en los últimos años ha mostrado un auge espectacular. A este respecto, Chelimsky y Shadish (1997), consideran que una de las características de la prospectiva de la evaluación de programas es su internacionalización, entendida en una triple dimensión:

- *Idiosincrasia* de cada país, esto es, los evaluadores en cada país deben utilizar sus propias infraestructuras para realizar su trabajo, enmarcándolas en enfoques técnicos propios.
- *Globalidad*, en el sentido de que los esfuerzos realizados en cada lugar afectan no sólo a quienes van dirigidos, sino que trascienden y se difunden en el planeta.
- *Transnacionalidad*, por cuanto los problemas a los que hay que enfrentarse, y los programas mediante los cuales se les quiere hacer frente, trascienden las fronteras de una nación o un continente.

Parece que los cambios futuros que han de afectar a la evaluación de programas, estarán condicionados por varias cuestiones: las políticas que se pongan en marcha, los nuevos contextos de intervención que irán apareciendo, nuevos agentes de intervención en los programas, etc. y todo ello mediante la adopción de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Para Cook (1997): la evaluación de programas es una herramienta con tres patas: método, teoría y conjunto de hallazgos sustantivos. Este autor señala: *quiero ver un área que sea mucho más que métodos de la ciencia social aplicados al estudio de las intervenciones sociales.*

4.2. Algunas observaciones sobre la evaluación de programas, agentes y ámbitos

Para finalizar esta Unidad Didáctica, queremos dejar constancia de algunas de las denominadas «Noventa y cinco tesis» que establece Cronbach (1980), en re-

lación con la evaluación de programas, y que suscribimos (el número entre paréntesis al final de cada una, es el que corresponde a la numeración establecida por el autor):

1. La evaluación de programas es un proceso por el cual una sociedad aprende de sí misma. (1)
2. La evaluación de un programa 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 la política del mismo, y también la contribución a una mejor calidad de vida. (5)
4. La observación de programas 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 ésta 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 los méritos 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 «supermán» que puede realizar todas las tareas fácilmente y ser eficiente en todos los programas, 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 programas, más al contrario, que las decisiones «emergen» en los programas. (28)
13. Los políticos generalmente formulan metas ambiguas, pero le demandan a los gestores que expliciten dichas metas. (33)
14. «Evalúe este programa» es frecuentemente un encargo ambiguo, ya que los programas 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 programa. (36)
16. Cuando el prototipo del programa 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 programa probablemente debilita otro aspecto; por ejemplo, coste del programa 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 programa. (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 por los mismos 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 un buen desarrollo de la misma. (79)
31. Una comunidad puede beneficiarse de una evaluación sólo cuando ésta se ha realizado por profesionales, conscientes en el papel (rol) social de la evaluación y en la naturaleza de su trabajo. (80)
32. Las revisiones (reviews) de una evaluación favorecen un avance de la misma, 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

Los indicadores o criterios son las pautas o guías que nos facilitan el proceso de evaluación de programas, ámbitos o agentes de intervención socioeducativa.

Nos indican cuáles son los aspectos más importantes en los que se debe incidir para llevar a cabo una evaluación de calidad.

Estos indicadores o criterios influyen en diferentes ámbitos de actuación, como el familiar, laboral, académico y social, aunque dentro del contexto de la Educación Social se amplían por el alcance de la misma.

No sólo la evaluación influye en los agentes y en los ámbitos de intervención socioeducativa, sino también en las personas destinatarias de la acción, e implican indicadores como la coherencia, exactitud, conocimiento..., por los que su acción puede ser valorada.

Estos criterios o indicadores nos llevan a considerar la evaluación como eficiente, eficaz, funcional y de impacto en los distintos ámbitos, pero también nos llevan a considerar los logros o deficiencias de la misma.

Si los resultados son negativos, se deberá evidenciar en el informe final, lo que debe ayudarnos a replantear los aspectos por los cuales la evaluación no ha sido bien planteada, tanto en su diseño y planificación, como en sus contenidos y desarrollo.

VI. ACTIVIDADES

1. Describir los ámbitos de intervención socioeducativa en los que se puede intervenir y proponer la evaluación.
2. Desarrollar un programa de evaluación, delimitando a quién va dirigido, y los elementos del mismo.
3. Recordar algunos indicadores o criterios de evaluación en el campo de la Educación Social.
4. Definir el concepto de modelo de calidad.
5. Desarrollar y describir los distintos elementos de un programa de evaluación de la calidad.
6. Recordar algunos de los criterios utilizados para evaluar agentes de intervención socioeducativa.

7. Enumerar los diferentes agentes que pueden participar en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa, especificando su función.
8. Recordar alguna de las modalidades de evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. Los indicadores de calidad mejoran el proceso de evaluación de los programas. V o F
2. Expertos en procesos de evaluación consideran que los criterios de eficacia dan lugar a efectos o impactos sociales. V o F
3. El supervisor no necesita ser evaluado, sólo se evalúa al supervisado. V o F
4. La animación sociocultural, la pedagogía del tiempo libre, la educación de adultos, la formación ocupacional y la educación especializada son áreas de intervención en la Educación Social. V o F
5. Si los resultados de un proceso de evaluación de programas, ámbitos o agentes de intervención socioeducativa son negativos, no se deberá reflejar en el informe. V o F
6. Los indicadores de tolerancia, autonomía, interés y conocimiento, son criterios e indicadores que tienen que tener en cuenta la persona que realiza la evaluación. V o F

Soluciones:

1. V 2. F 3. F 4. V 5. F 6. V

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ALVIRA, F. (1992): *Metodología de la evaluación de Programas*. Madrid. CIS.
- BARBIER, J. M. (1993): *Evaluación de los procesos de formación*. Barcelona. Paidós.
- CARDONA, J. (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid. Sanz y Torres.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del Centro Educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- CHELIMSKY, E. y SHADISH, W. R. (1997): *Evaluations for the 21^o century*. California. Sage.
- COLAS BRAVO, M. y REBOLLO CATALÁN, M. (1993): *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla. Kronos.

- COOK, T. D. (1997): «Lessons learned in evaluation over the past 25 years», en CHELIMSKY, E. y SHADISH, W. R.: *Evaluations for the 21^o century*. California. Sage.
- CRONBACH, L. J. (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
- DE LA TORRE, S., PÍO, A. y MEDINA, A. (2001): *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social*. Madrid. Universitas.
- ESCUADERO, J. M. (1998): «Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas», en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas*. Madrid.
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (1999): *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona. Paidós.
- GAIRÍN, J. (1996b): «La evaluación de los planteamientos institucionales», en VILLA, A. (coord.): *Dirección participativa y evaluación de Centros*. ICE. Universidad de Bilbao. Deusto.
- GARCÍA, M. D.: «La evaluación de Programas de educación», en MEDINA, A.; CARDONA, J.; CASTILLO, S.; DOMÍNGUEZ, C. (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid. UNED.
- GENTO, S. (1996): *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla.
- LE BOTERF, G. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.
- LÓPEZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*. La Muralla. Madrid.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): «Evaluación de Programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de Programas», en *Cuadernos de la UNED*. Madrid. UNED.
- PÉREZ, R. y MARTÍNEZ, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid. Cincel.
- PÉREZ-LLANTADA, M. C. y LÓPEZ DE LA LLAVE, A. (1999): *Evaluación de programas de salud y servicios sociales: metodología y ejemplos*. Madrid. Dykinson.
- RAMO, Z. y CASANOVA, M. A. (1998): *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- RIERA ROMANI, J. (1998): *Concepto, Formación y Profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e inter-profesional*. Valencia. Nau Libres.
- SARRATE CAPDEVILA, M. L. (2002): *Programas de animación sociocultural*. Madrid. UNED.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1993): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós-M.E.C.

Técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación de programas, agentes y ámbitos de intervención socioeducativa

I. INTRODUCCIÓN

La educación no tiene sentido si no nos preguntamos y respondemos en primer lugar dónde queremos llegar o qué queremos conseguir. La educación es un proceso que implica el cumplimiento de tres fases sucesivas y que se relacionan entre sí: delimitación y definición de los objetivos, programación y evaluación de su consecución. La determinación de unos objetivos exige una programación y una posterior evaluación de cómo se ha desarrollado el proceso, y cómo se han alcanzado dichos objetivos.

La evaluación es el proceso mediante el cual se constata en qué medida se han alcanzado los objetivos previstos, en qué medida el proceso educativo conduce al logro de sus objetivos fundamentales, y confronta las metas fijadas con las realmente alcanzadas.

Son muchos los instrumentos que podemos utilizar 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 tests, las encuestas, etc., deben ser empleados en la medida que facilitan al educador un conocimiento continuo y adecuado del desarrollo del programa, y le permiten valorar en cada momento la calidad y el grado de aprendizaje, o de satisfacción ante los logros del programa.

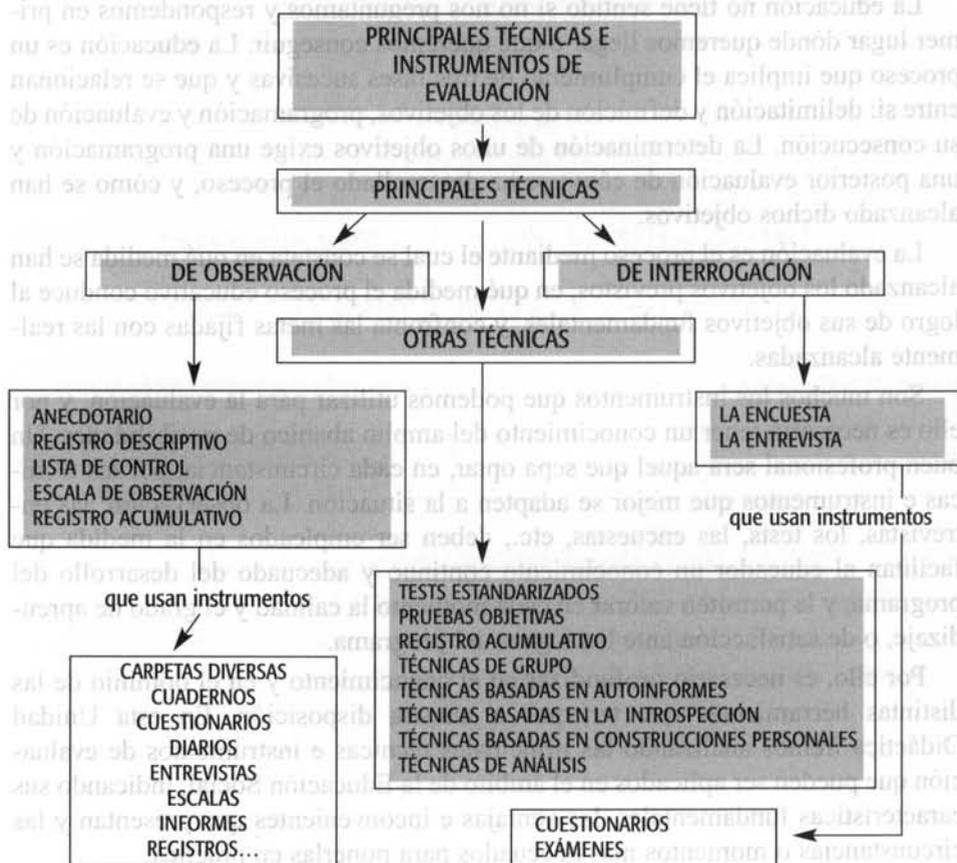
Por ello, es necesario profundizar en el conocimiento y en el dominio de las distintas herramientas que tenemos a nuestra disposición. En esta Unidad Didáctica iremos analizando las principales técnicas e instrumentos de evaluación que pueden ser aplicados en el ámbito de la Educación Social, indicando sus características fundamentales, las ventajas e inconvenientes que presentan y las circunstancias o momentos más adecuados para ponerlas en práctica.

II. OBJETIVOS

Con el estudio del contenido de esta Unidad Didáctica pretendemos que el estudiante logre los siguientes objetivos:

- Appreciar el sentido y utilidad de las técnicas e instrumentos para realizar la evaluación.
- Conocer y analizar las técnicas más habituales en el proceso de evaluación en el ámbito de la Educación Social.
- Analizar las posibilidades y aplicaciones de las diversas técnicas de evaluación a programas socioeducativos.
- Adquirir criterios para saber seleccionar, en función de los factores que determinan cada situación o programa socioeducativo, los procedimientos, técnicas e instrumentos más adecuados.

III. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. Diferencias entre técnicas e instrumentos de evaluación

El primer aspecto que debemos dejar claro, cuando se trata de evaluar en Educación Social, es la *diferencia que existe entre una técnica y un instrumento*, pues aunque se empleen habitualmente como términos sinónimos, realmente no lo son.

La *técnica* es un concepto más amplio, es una primera categorización que puede abarcar varios instrumentos. Es el conjunto de procedimientos y actividades que permiten que se manifieste y demuestre el aprendizaje obtenido, y tiene la finalidad de recabar información para valorar y comparar las competencias de cada individuo con los objetivos perseguidos. Estas técnicas sirven para evaluar diferentes aspectos:

- El aprendizaje de los sujetos.
- Las capacidades y competencias individuales.
- La actuación del educador.
- La calidad de los materiales didácticos.
- El contexto o el ámbito en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje.
- Los resultados de un programa de intervención socioeducativa.

Un *instrumento*, en cambio, es una herramienta específica, un material estructurado formado por un conjunto de preguntas o ítems que sirve para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es un recurso completo estandarizado o no, para obtener información precisa sobre un aspecto muy determinado. Por ejemplo, la encuesta 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 se puede llevar a cabo mediante distintos instrumentos, como es el caso de la *entrevista* abierta o el *cuestionario*. Éstas son dos herramientas o herramientas diferentes para llevar a cabo la recogida de información; la primera recaba respuestas por parte del sujeto, complejas y variadas. El cuestionario, sin embargo, posee una estructura más cerrada y las posibles respuestas son limitadas. La evaluación se lleva a cabo a través de diversas técnicas e instrumentos, de las que presentamos las siguientes:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
De observación	- Sistema de categorías - Listas de control - Registro anecdótico - Diario de aula
De comprobación	- Entrevista estructurada - Grupo de discusión
De informe	- Entrevista abierta - Cuestionario

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUATIVO				
A / Instrumentos de observación y recogida de datos	Observación	Fichas anecdóticas	Observación directa	
		Listas de control		
		Escalas de estimación		
		Análisis de trabajos	Observación indirecta	
		Escalas de producción		
	Encuesta	Cuestionarios		
		Técnicas sociométricas		
Entrevistas				
B/ Instrumentos de medición en sentido estricto	De aptitudes (tipificados externos)	Inteligencia general	Verbal	
			No verbal	
			Mixtos	
		Aptitudes diferenciadas		
	De personalidad, intereses, actitudes y adaptación (tipificados externos)	Cuestionarios e inventarios de personalidad		
		Escalas de actitudes		
		Tests 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)		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 seleccio-

nar en cada circunstancia las que mejor se ajusten a las peculiaridades del proceso evaluativo.

Presentar las técnicas e instrumentos de recogida de información para la evaluación de programas, agentes y ámbitos de intervención socioeducativa siguiendo una clasificación en función de su finalidad:

1. Técnicas para la recogida de datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación <ul style="list-style-type: none"> - Directa - Indirecta 2. Entrevista <ul style="list-style-type: none"> - Estructurada - Abierta 3. Encuesta <ul style="list-style-type: none"> - Al alumnado - Al profesorado y familias 4. Sociometría <ul style="list-style-type: none"> - Ofrece información acerca de la estructura interna del grupo
2. Técnicas para el análisis de datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de contenido 2. Tests estandarizados 3. Técnicas de grupo

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 los mismos, para elegir la que mejor se ajuste en cada ocasión. Un buen profesional, a la hora de evaluar, sabe usar la estrategia 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 bien o mal empleadas para realizar cada proceso evaluativo concreto. Todas tienen sus ventajas e inconvenientes, sus limitaciones y sus virtudes, por eso es preciso conocerlas para elegir cada vez la que mejor se adecue a la situación.

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 puedan 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

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... Se basa en la percepción y en el análisis de la realidad y de las conductas que manifiestan los sujetos sometidos a estudio. Estas conductas serán recogidas mediante instrumentos de observación, generalmente elaborados especialmente para la ocasión o circunstancia. Posteriormente, los datos son analizados para garantizar su fiabilidad; y por último, se realizan los análisis necesarios para determinar las conclusiones o resultados a los 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 incluso 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 interacciona, etc., es crucial para comprender las manifestaciones del individuo.

• **Los inconvenientes a tener en cuenta en la observación son:**

- 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.
- 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 ofrece la visión del comportamiento. Es la modalidad con mayor grado de objetividad en el registro de las conductas.

En la *observación participante* el sujeto observador puede dirigirse a la persona observada, comparten el mismo espacio físico aunque no participan 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 porque 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 llegue a interpretar la conducta de modo subjetivo al no mantenerse al margen.

En el otro extremo del continuo se sitúa la *auto-observación*, donde el sujeto a observar analiza sus propias vivencias. Sin embargo, esta modalidad no se considera un método científico, pues uno de los requisitos a cumplir es que las conductas registradas sean perceptibles.

• Niveles de respuesta y unidades de conducta

En la observación sistemática, para lograr la mayor objetividad posible, es necesario hacer una ordenación de la multitud 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 a sus trayectorias y desplazamientos.

Una vez clasificadas las posibles conductas, es necesario delimitar qué vamos a observar con mucha precisión para elaborar un instrumento de registro adaptado, 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. 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 unas sesiones 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:

- *Período 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. La 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 del mismo. El ideal sería lograr conocer las circunstancias que provocan las conductas para así poder anticiparnos a ella 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* hace mención 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.

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 ob-

servación, 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 período 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. Sólo ofrece la posibilidad de ítems dicotómicos (sí-no, aparece-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 y 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 previamente. 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 que el registro se produce una vez finalizada la sesión de observación.

Las *notas de campo* consisten en apuntes o notas 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 período de tiempo, determinando lo que ocurre 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.

• Amenazas a la precisión en la observación

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, y significa pérdida de objetividad en la recogida de datos, proporciona una visión parcial y sesgada 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.

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 período 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).

EJEMPLO DE LISTA DE CONTROL

Nombre del sujeto

Fecha de observación

JÓVENES Y CONSUMO DE DROGAS

	SÍ	NO
1. Fuma habitualmente (todos los días)		
2. Bebe alcohol durante los fines de semana		
3. Queda con los amigos en la calle o parques para beber		
4. Consume cannabis o marihuana		
5. Ha probado las drogas de diseño (éxtasis, pastillas...)		
6. Consume frecuentemente drogas de diseño (durante el fin de semana, fiestas...)		
7. Conoce personas que le pueden proporcionar productos estupefacientes		
8. Se relaciona con personas que consumen habitualmente drogas blandas (alcohol y tabaco)		
9. Se relaciona con personas que consumen otras drogas		
10. Frecuenta ámbitos o lugares donde se consumen/venden productos estupefacientes		

EJEMPLO DE ESCALA DE ESTIMACIÓN

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 observación

ACTITUDES ANTE SITUACIONES DE CONFLICTO

	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, 2003***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.

2.2. 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 de la misma. Es un método muy popular y conocido, y 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, y 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); sin embargo, el test 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 será 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.

2.1.1. 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 el siguiente:

Conocer la opinión que el profesorado del Municipio o de un Distrito concreto tiene con 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, los objetivos específicos podrían ser:

- *Conocer la valoración que el profesorado lleva a cabo en relación con 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 (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 objetivos 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 que un cuestionario por correo el cual 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.

2.2.2. 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. Ha de 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 que 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 debe 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. Éste es el estilo más correcto, pues evita que existan influencias sobre el sujeto entrevistado.
- **Forma personal**: Las preguntas han de redactarse de forma personal y directa para implicar directamente al sujeto y 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

Sólo 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.

EJEMPLOS DE PREGUNTAS CERRADAS, CATEGÓRICAS Y ABIERTAS

Preguntas cerradas

- ¿Tiene titulación universitaria?
- ¿Compra el periódico diariamente?
- ¿Tiene hijos?
- ¿Ha estado usted en París?

Preguntas abiertas

- ¿Qué actividades practica en su tiempo libre?
- ¿Por qué motivos eligió usted su vivienda?

Preguntas categóricas

¿Qué actividades sueles realizar los sábados por la tarde?:

- Actividades deportivas (montar en bici, correr, jugar un partido de fútbol, tenis...)
- Actividades de relación social (quedar con amigos, familiares, pareja...)
- Actividades de ocio (exposiciones, cine, compras...)

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 está a favor/en contra de instaurar la jornada intensiva (sólo hasta la hora de la comida) en los colegios?
10. *Preguntas de comparación*: para dar un punto de comparación en relación con una referencia fijada. Ejemplo: Como término medio las APA's se reúnen dos veces al mes, en su caso, ¿se reúnen más, el mismo número o un menor número de veces al mes?

• Métodos para realizar la encuesta

Aunque la entrevista personal es el modo más empleado para llevar a cabo la encuesta, también puede realizarse a través del teléfono o por correo. A continuación, explicaremos todas ellas:

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, sin embargo, resulta costoso en tiempo, recursos, preparación de los entrevistadores y desplazamientos.

2. *Encuesta por correo*

En este caso, el cuestionario se envía por correo a los encuestados y éstos 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.

2.3. 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...

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 sólo 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 sólo 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: establecimiento de una relación positiva, cambio de actitudes y expectativas, etc.; y una función terapéutica: 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, esto implica que la entrevista debe ser algo más que la aplicación mecánica de una técnica.

• **Ventajas e inconvenientes del empleo de la entrevista:**

a) Ventajas:

- Es el medio más adecuado para poner en relación con 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 permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
- Permite recoger información de carácter subjetivo: emociones, opiniones, percepciones...; y de tipo biográfico: 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.).

b) 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. Sólo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil.

2.3.1. 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 establecido, 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 las 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	<ul style="list-style-type: none"> – Estructurada – Semiestructurada – Abierta
2.- Según el objetivo	<ul style="list-style-type: none"> – De orientación – Informativa – De investigación – Terapéutica
3.- Según el grado de participación del entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> – Directiva – No directiva
4.- Según el número de entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> – Individual – Colectiva
5.- Según el centro de atención	<ul style="list-style-type: none"> – Centrada en el entrevistador – Centrada en el entrevistado

a) 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 ca-

ra y directo con un profesional más o menos experimentado que orienta el discurso lógico y afectivo de la entrevista.

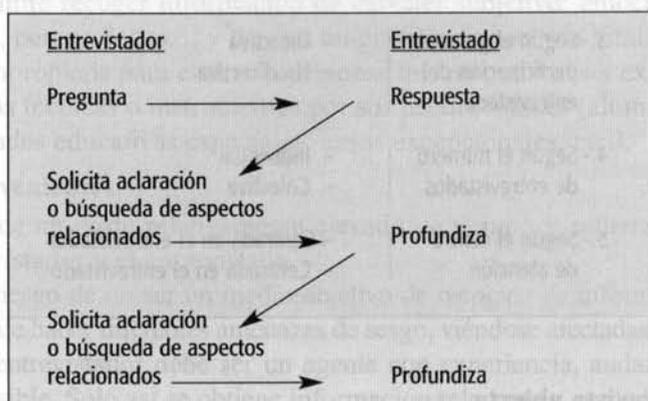
No existe un esquema rígido de preguntas o de alternativas de respuesta que condicionen el desarrollo de la entrevista, ya que lo que pretende es profundizar en una realidad hasta alcanzar explicaciones convincentes, o conocer cómo otras personas ven y perciben su realidad. Es muy enriquecedora en el 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 ob-

tener 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 sólo 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; 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.

b) La entrevista estructurada

Son entrevistas totalmente preparadas y diseñadas con un fin específico, en las que el entrevistador emplea un protocolo donde se recogen las preguntas a realizar y el orden de las mismas. Aunque se emplean para obtener información de una muestra numerosa porque son fáciles de aplicar y analizar; sin embargo,

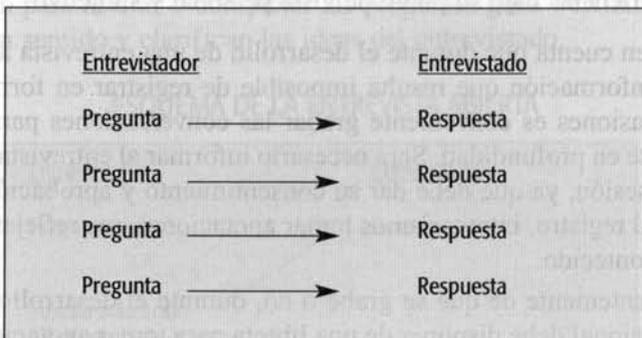
la información es limitada, y no sirve para profundizar en situaciones complejas en las que entren en juego muchos factores.

La entrevista estructurada resulta 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 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, y en ella se define con precisión lo que se va a evaluar preparándose 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 y, por ello, para llevar a cabo una entrevista estructurada bastará con 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



c) 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 ade-

lantado 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 que 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.

2.4. Los tests

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 tests 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 en el mismo y el baremo de la propia prueba. Los tests 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 ha de 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 tests 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 más rica de la realidad del alumno.

Los tests son una herramienta importante y fiable para la recogida de información, resultando de gran utilidad para clasificar a los sujetos y grupos en categorías, para analizar las diferencias entre sujetos o grupos, para verificar hipótesis, predecir resultados, para seleccionar a los sujetos que mejor se adapten a los requisitos de un puesto de empleo, etc. Proporcionan una evaluación normativa, pues compara el rendimiento manifestado por cada sujeto y lo relaciona con los niveles presentados por el grupo del que forma parte. En el campo de la educación social los tests son de gran utilidad para valorar situaciones personales y grupales especialmente desfavorecidas tanto en el ámbito escolar como en el del comportamiento individual o en el de integración social.

2.4.1. Rasgos definitorios de los tests

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 sólo 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 con 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 tests*

a) Ventajas. Los tests 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 con 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 tests 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.

b) 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 del mismo.
- Las medidas educativas y psicológicas están basadas en *muestras limitadas* de conductas: un test sólo abarca una muestra de conductas de todo el universo de conductas relacionadas con el constructo, y aunque su selección y número deben ser suficientes y representativos para que sea una prueba válida, no deja de ser un subconjunto, una parte del todo.

2.4.2. Clasificación de los tests

Para establecer una clasificación de los distintos tipos de tests 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...
- *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 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 mismos. 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 tests de personalidad son un buen ejemplo.

e) Según el objeto a medir

- *Tests 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 tests 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 tests 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), **Test de la Figura Humana** o el **Test de la Familia** (estos dos últimos dirigidos a niños).

2.4.3. *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 tests no van a ser los constructores de los mismos.

La elaboración de estos instrumentos es exigente, alcanzando un nivel de medición muy exacto. El proceso de elaboración es complejo y lento, 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, procedimientos estadísticos y de medición, etc. (Anastasi, 1992).

De todos modos, aunque éste no sea nuestro campo de actuación, exponemos brevemente la serie de pasos que se siguen en la elaboración de tests estandarizados, para de esta forma tener un mejor conocimiento de los mismos:

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, y a dar una definición precisa y a 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. Éste 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 del funcionamiento de la misma. Primero se realizará una aplicación piloto de la prueba sobre un grupo reducido de sujetos, y después se revisará el grado de dificultad de las cuestiones y su poder discriminativo para diferenciar el nivel de competencia de los individuos. Por último, se analizarán 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 las 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.

2.4.4. *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 tal 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 TESTS Y LAS PRUEBAS OBJETIVAS

Pruebas estandarizadas: Tests

Pruebas objetivas: Exámenes de aula

<ul style="list-style-type: none"> - Abarcan un dominio extenso de tareas de aprendizaje pero se utiliza un número pequeños de ítems para evaluar cada una. - Ponen el énfasis en discriminar a los sujetos en términos de sus diferencias relativas al nivel o capacitación. - Predominan los ítems de dificultad media. - Dirigidos a examinar y clasificar a los sujetos. <p>Su interpretación se hace respecto a un grupo de referencia muy delimitado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúan dominios de aprendizaje específicos y delimitados, se dedica un gran número de ítems a evaluar cada tarea. - Se ocupan de determinar qué tipos de tareas pueden realizar o no cada sujeto. - Existen ítems de distinto nivel de dificultad para evaluar cada tarea. - Dirigidos a comprobar el dominio alcanzado por cada sujeto. <p>Su interpretación requiere explicitar los objetivos/contenidos a alcanzar.</p>
---	--

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

	<u>Evaluación normativa</u>	<u>Evaluación criterial</u>
- Objetivo 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

2.5. Otros procedimientos

En este último apartado vamos a exponer 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, y 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 autodescritivo*, 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 diagnóstica, 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, y el tiempo de discusión se suele limitar entre una y 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 sólo en los momentos imprescindibles, y garantiza 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, con la ayuda del investigador se llegará a una nueva reestructuración de la persona.

6. El portafolios

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 período de formación o aprendizaje, centrándose en el análisis del proceso seguido hasta adquirir unas competencias o aprendizajes y en el análisis de los logros.

El portafolios abarca información recogida en un período 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 período 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 guardándose 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 portafolios 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 portafolios 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: ordenados 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 portafolios 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 portafolios es preciso seguir la siguiente estructura:

1. Apartado dirigido a los *trabajos individuales y grupales* realizados por el sujeto: comentarios de texto, noticias, poesías, ejercicios, problemas matemáticos, resúmenes...
2. 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 portafolios 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:

a) Finalidad

Dirigido a profundizar en los motivos que llevan a elaborar un portafolios, 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...).

b) Contenidos del portafolios

Deberá incluir una serie de puntos:

1. Las metas u objetivos a alcanzar: ya sea el aprendizaje de unos contenidos, la ejecución de un proceso, etc.
2. 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.
3. Modelo que estructure los contenidos: será una especie de índice o esquema donde aparezcan ordenados los contenidos a desarrollar.
4. Materiales: detalla los recursos que se necesitaron para alcanzar los objetivos: libros, vídeos, láminas, programas, etc.
5. Criterios de evaluación: para explicitar y hacer público lo que se espera de los alumnos de modo que puedan actuar conforme a ello.
6. Validez del portafolios: 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.

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 analizando los valores predominantes para el individuo, ayudándole a clarificar, analizar y sopesar entre diferentes opciones. 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.

3. Técnicas e instrumentos de evaluación de programas, ámbitos y agentes de intervención socioeducativa

3.1. Técnicas e instrumentos de evaluación de programas de intervención socioeducativa

Las técnicas a utilizar para evaluar programas de intervención socioeducativa son variadas y están en función del *momento*, de la *finalidad* de la evaluación y del *enfoque* dado a la misma, más cuantitativo o más cualitativo.

- a) Al inicio del programa, cuando de lo que se trata es de evaluar el diseño y conceptualización del mismo, las técnicas a utilizar tienen que ver con la detección de necesidades, con un enfoque más cualitativo.
- b) Igualmente, cuando de lo que se trata es de evaluar el proceso de aplicación del programa y la coherencia del mismo con el diseño previo establecido, las técnicas a utilizar serán más centradas en los procesos y, por lo tanto, también más cualitativas.
- c) En la etapa final, cuando de lo que se trata es de averiguar la aplicación del programa en su totalidad, de analizar los resultados obtenidos, o de realizar algún estudio comparativo de un grupo a los que se les aplicó el programa con otro a los que no se les aplicó, o de analizar diferencias significativas debidas a la aplicación del programa, las técnicas serán más cuantitativas.

En cualquier caso, las técnicas que se utilicen para evaluar programas de intervención socioeducativa deberán ser adecuadas y ajustadas a cada programa en particular, teniendo en cuenta lo establecido por el Joint Committee on Standards

for Educational Evaluation (1981), con respecto a la evaluación. Para el citado Comité, las evaluaciones deberán cumplir estas condiciones:

- a) Ser útiles, planteando las cuestiones de mayor importancia. Deben facilitar la emisión de informes de los aspectos positivos y negativos del programa y las soluciones para su mejora.
- b) Ser factibles, de manera que la evaluación no cause demasiados problemas y permita aprovechar los recursos.
- c) Ser éticas y estar basadas en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- d) Ser exactas, describir con claridad el objeto en su evolución y contexto. Revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación (metaevaluación), los procedimientos y conclusiones, debiendo proporcionar conclusiones válidas y fidedignas.

En cualquier proceso evaluativo de programas 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 programas 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 y de un dominio técnico importante y de 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 tests también son adecuados gracias a que se pueden corregir mediante procedimientos estandarizados.

Si se tiene tiempo, la encuesta 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.

3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación de ámbitos de intervención socioeducativa

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. Referida a nuestro país, hay que resaltar:

- 1.- *La Escala de Evaluación de un Centro Docente de Enseñanza Básica*, lanzada por el CEDODEP (1966), y estructurada en siete grandes áreas, cada una de las cuales constaba de ocho 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 Víctor 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 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 QUAFE-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:

- a) Proyecto educativo, de 12 ítems agrupados en torno a dos ejes nucleares: diseño del proyecto y grado de implantación en el centro, y
- b) 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.- Otro modelo 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.- Otro modelo de evaluación de centros es el presentado por Casanova (1992). Se trata de un modelo 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 ámbitos 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:
 - a) Por medio de un sistema de evaluación
 - b) Basado en el modelo de calidad total
 - c) 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:

- a) Simulaciones de presentación al premio establecido mediante informes
- b) Complimentación de formularios
- c) Matrices de mejora, mediante puntuaciones de 1 a 10
- d) 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).

En la actualidad, y a partir del curso 1996/97, el MEC está llevando a cabo los denominados *Planes de Mejora*, cuyo objetivo prioritario es la mejora continua de los centros. Se trata de documentos que recogen los problemas que se detectan en los centros, los objetivos a mejorar, los procedimientos a seguir y las actuaciones para lograrlo, junto al proceso para su evaluación. Y todo ello con la finalidad de proporcionar una calidad al alumnado. Para Pérez Juste (1997), uno de los factores de calidad de un centro lo constituye la formación del profesorado, cuando dice: «*el sistema educativo no puede ser mejor que los profesores encargados de su aplicación y desarrollo*».

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. PROGRAMAS Y ÁMBITOS

Recursos económicos	<i>Bajo coste:</i> Técnicas grupales <i>Coste elevado:</i> Encuesta
Tiempo disponible	<i>Poco tiempo:</i> Técnicas grupales, tests <i>Mucho tiempo:</i> Encuesta
Amplitud del programa	<i>Programas concretos:</i> Observación, técnicas grupales <i>Programas amplios:</i> Encuesta
Enfoque	<i>Orientados al análisis de problemas:</i> Entrevista, encuesta, informantes clave <i>Orientados a la búsqueda de soluciones:</i> Técnicas de grupo

3.3. Técnicas e instrumentos de evaluación de agentes de intervención socioeducativa

Para profundizar en este aspecto del modo más sistemático posible se han de tener en cuenta las funciones específicas que desempeña el agente socioeducativo 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 situaciones 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 autoinforme 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 tests 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 éstas 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 tests 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 período 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 período 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 tests, entrevista, encuestas o la observación. También se puede recurrir a la *autoevaluación*, 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

Número de agentes	<i>Un agente:</i> Observación directa, técnicas de autoinforme, entrevista <i>Pequeño grupo:</i> Observación directa, técnicas de grupo <i>Gran Grupo:</i> Tests, encuesta
Recursos económicos	<i>Bajo coste:</i> Técnicas grupales, entrevista, tests <i>Coste elevado:</i> Encuesta
Tiempo disponible	<i>Poco tiempo:</i> Técnicas grupales, tests <i>Mucho tiempo:</i> Encuesta, entrevista
Perspectiva	<i>Diacrónica:</i> Metodología observacional <i>Sincrónica:</i> Entrevista, técnicas de grupo
Sobre quién	<i>Heteroevaluación:</i> Tests, encuesta, metodología observacional <i>Autoevaluación:</i> Auto-observación, técnicas de autoinforme e introspección, construcciones y ordenaciones personales. <i>Coevaluación:</i> Técnicas grupales

V. RESUMEN

Se pueden utilizar distintas herramientas para evaluar programas, agentes o ámbitos de intervención socioeducativa. Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizadas pueden ser muy variadas y han de permitir la obtención de la información necesaria para conocer en todo momento el diseño, elaboración, ejecución y resultados de programas socioeducativos. El evaluador ha de empezar por saber diferenciar entre lo que es una *técnica* y lo que es un *instrumento* de evaluación.

Este conocimiento le ayudará a saber emplear en cada circunstancia las técnicas e instrumentos óptimos, teniendo en cuenta las características del proceso evaluativo concreto. Existen procedimientos 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 sólo 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 tests, entre otros. También se han analizado las diversas aplicaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación, a la evaluaciones de *programas*, *ámbitos* y *agentes* de intervención socioeducativa.

No hay técnicas que sean en sí mismas buenas o malas, sino que depende de que estén bien o mal empleadas para realizar cada proceso evaluativo concreto. Todas tienen sus ventajas e inconvenientes, sus limitaciones y sus posibilidades.

VI. ACTIVIDADES

1. Hacer un listado de las técnicas de evaluación que se emplean más frecuentemente. Después intente clasificarlas y analice cuáles son las más utilizadas.
2. Analizar qué tienen en común y en qué se diferencian una *técnica* de recogida de información y un *instrumento* de recogida de información.
3. 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.
4. 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.
5. Realizar un cuadro sinóptico donde se recojan las principales técnicas e instrumentos de evaluación, distribuyendo la información en tres grandes apartados:
 - Adecuado en estas circunstancias
 - Ventajas
 - Inconvenientes
6. Planificar una entrevista semiestructurada a realizar con los padres de un alumno de etnia gitana que no asiste con asiduidad a la escuela. Perfilar los temas o aspectos sobre los que va a versar, e indagar sobre los factores o causas que provocan el absentismo escolar.
7. Elaborar una escala de estimación para observar y valorar el comportamiento de los alumnos ante situaciones de conflicto entre compañeros.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué diferencia hay entre el «registro anecdótico» y el «registro descriptivo»?
2. Indique algunos documentos que se deben recoger en el Registro Acumulativo.
3. ¿Cuáles son las principales «técnicas de interrogación»?
4. ¿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. En el Registro Acumulativo se deben recoger: ficha de inscripción, historial del niño, registros y fichas diversas, informes, etc.
3. Las principales «técnicas de interrogación» son la encuesta y la entrevista.
4. Instrumentos de «técnica de análisis» son: cuadernos, fichas de trabajo, pruebas de exámenes, diario del profesor, etc.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1997): *Evaluación del conocimiento*. Vols. I a III. Madrid. CIDE.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (2000): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. ICE. Universidad de Sevilla.
- ANASTASI, A. (1998): *Tests psicológicos*. 7.^a ed. México, Prentice Hall.
- (1992): *What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests*. *Journal of Counseling and Development*, 70, 610-615.
- ANGUERA, M. T. (1988): *Observación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- (1998): *Técnicas de observación en el aula*. *Proyecto*, 28, 66-70.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del Centro Educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Educación Personalizada*. Valladolid. Miñón.
- GRAWITZ, M. (1975): *Métodos y técnicas en las ciencias sociales*, I y II. Barcelona. Hispano Europea.
- GRZIB, G. (1981): «Los tests psicológicos», en MORALES DOMÍNGUEZ J. F., *Metodología y teoría de la psicología*, Vol. II, págs. 119-149. Madrid. UNED.

- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. Nueva York. McGraw Hill.
- JORNET, J. M. y SUÁREZ, J. A. (1994): «Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase», en V. GARCÍA HOZ, *Problemas y métodos de educación personalizada*, Vol. 5, págs. 419-443. Madrid. Rialp.
- KELLY, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*, Vols. I y II. Londres. Routledge.
- MUCCHIELLI, R. (1974): *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid. Ibérico.
- PADILLA, M. T. (2002): *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. CCS.
- PÉREZ JUSTE, R. (1997): *Calidad de los Centros Educativos*. Madrid. UNED.
- (2002): *Evaluación de programas en Educación Social: guía didáctica*. Madrid. UNED.
- SANPASCUAL MAICAS, G. (1978): *Las pruebas objetivas*. Madrid. Anaya.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros escolares*. Madrid. Akal.
- SAWIN, E. (1970): *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid. Magisterio Español.
- YELA, M. (1992): *Teoría de los tests*. Madrid. UCM.



Redacción y presentación de informes de evaluación

I. INTRODUCCIÓN

Las actuaciones realizadas al poner en práctica un programa de intervención socioeducativa han de ser necesariamente valoradas de forma amplia y exhaustiva, en todos los momentos del proceso, pero muy especialmente al final del mismo, que es cuando hay que entrar a analizar cada uno de los elementos que han configurado el programa 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 programa de intervención socioeducativa. Puede decirse, que un informe es la *síntesis o resumen del proceso de intervención seguido en un programa*, 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 a los agentes responsables de un programa de intervención socioeducativa y, según en qué casos, también puede ser de gran utilidad para los beneficiarios y otro tipo de personas interesados en el mismo. 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 programa.

Éstas son las ideas y temas más relevantes que vamos a desarrollar en la presente Unidad Didáctica.

II. OBJETIVOS

- Saber elaborar un informe de evaluación de un programa de intervención socioeducativa.
- Conocer los requisitos en la redacción de un informe de evaluación.
- Diferenciar los apartados en la organización del contenido y estructura del informe.
- 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.

III. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. Sentido y finalidad del informe de evaluación

El proceso de evaluación de un programa de intervención socioeducativa ha de finalizar con la elaboración de un *informe de evaluación*. En el caso de que el programa esté auspiciado por alguna de las administraciones públicas, el citado informe habrá de 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 programa. Los informes de evaluación de un programa 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 programa y de los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación del mismo. 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 *qué* hizo, *por qué* lo hizo, *cómo* lo realizó, la exposición de los resultados del programa y las conclusiones correspondientes. 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 programa.

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 uno 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 programa, el informe debe-

rá comunicar a los agentes responsables cómo está funcionando el programa 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 programa. Si, por el contrario, la evaluación tiene un carácter final, el informe deberá aportar información sobre su utilidad a aquellos agentes responsables que: a) puedan volver a aplicarlo en un futuro; b) que puedan proporcionar recursos para continuar aplicando el programa; y c) 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 programa y de las intenciones de los agentes que lo promovieron. El abanico de objetivos, por tanto, necesariamente debe ser tan abierto y flexible como las circunstancias políticas, sociales, económicas que rodean el diseño, aplicación y evaluación de un programa 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 programa.

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 la validez y fiabilidad de la misma; al igual que poder ser contrastada con otras evaluaciones similares.
3. Resaltar los puntos fuertes y los puntos débiles del programa 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 programa socioeducativo: profesorado, alumnado, equipo directivo, padres de familia, administración educativa, etc.

En consecuencia con su sentido y finalidad los informes de evaluación de programas, deben reunir una serie de características que le otorgan calidad y credibilidad. Además de la necesaria *validez* y *fiabilidad*, también debe ser:

- *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 ha de respetar los derechos de las partes implicadas y mantener la debida reserva; y a la vez refleja los datos conforme a la realidad de los mismos.
- *Riguroso y objetivo* en la exposición de los resultados, y en la presentación de las conclusiones obtenidas.

LOS INFORMES DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA FAVORECEN, AYUDAN O POSIBILITAN:

- Tomar conciencia de lo realizado.
- Otorgar sentido a las acciones realizadas.
- Ubicar las acciones en el tiempo y en el espacio.
- Conseguir una comprensión profunda de las acciones desarrolladas.
- Insertar las acciones en contextos amplios de significación.
- Orientar el desarrollo de las acciones futuras.
- Dirigir una mirada crítica a las acciones, las situaciones o los procesos.
- Comprender la importancia de la crítica como métodos de aprendizaje.
- Generar cambios conscientes y fundamentados.
- Crear nuevos enfoques de las actuaciones futuras.
- Aprender sobre nosotros mismos, sobre los otros o sobre los entornos sociales.
- Lograr la participación de todos los afectados, de una u otra manera, por la propia acción o por sus resultados.
- Instaurar contactos, mediaciones y compromisos entre los participantes, y los agentes sociales.
- Asumir, negociar, consensuar o integrar las partículas y diversas sensibilidades sociales.
- Minimizar el sentimiento de vulnerabilidad ante la evaluación de los programas.
- Reconocer, reflexionar y desarrollar colectivamente el diálogo, la diferencia, la discrepancia, el compromiso, la cooperación y el conflicto creativo.
- Construir visiones colectivas compartidas sobre los objetos, las situaciones o los procesos de intervenciones socioeducativas.
- 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 programas 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 programa 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 programa de intervención socioeducativa.

Habitualmente los distintos tipos de informes se clasifican en función del *momento* en el que se elaboran y de los *destinatarios* o *audiencias* a los que van dirigidos.

1.1.1. En función del momento

Durante el proceso de evaluación, al igual que en el desarrollo de un programa socioeducativo hay fases o momentos, que por sus circunstancias y funciones específicas, dan lugar a distintos tipos de evaluación y de sus informes correspondientes:

- a) **Informe Inicial.** Tiene 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 programa determinado que se quiere aplicar a una situación concreta, contribuye 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 programa, como los *agentes ejecutores* del mismo saben de qué situación parten y qué actuación deben desempeñar.

b) **Informe procesual.** Tiene una clara intencionalidad *formativa* y de *regulación* de las actuaciones en proceso de ejecución. También tiene un carácter *parcial, provisional o de progreso*, en la medida que va proporcionando información paralelamente a las actuaciones que ejecutan el programa dentro de un período 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 programa 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 programa 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 programa 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 programa.
- *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 reajustan determinados planteamientos, refuerzan los puntos débiles, se intensifique o se reduzca la actividad, según los casos.

Los informes parciales de tipo formativo son como el *testigo* o el *termostato*, que acompañan cada momento del desarrollo y aplicación del programa y van proporcionando a los diversos agentes, promotores y ejecutores responsables de la marcha del mismo.

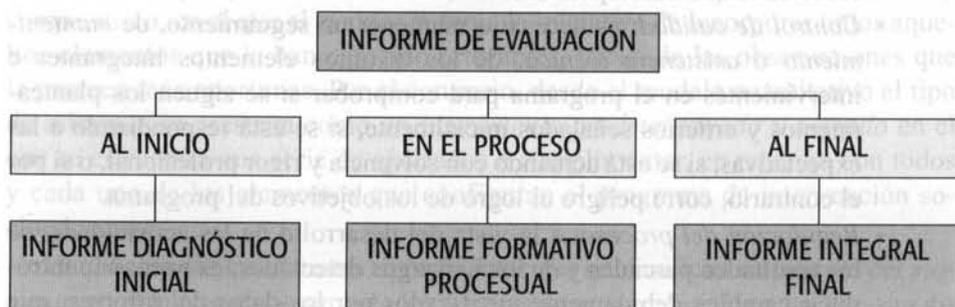
c) **Informe final.** Tiene un carácter *integral, sumativo y definitivo* al término de un programa. Certifica la ejecutoria de un proceso y de los resultados logrados con el programa. También recoge orientaciones y sugerencias de cara a próximas ediciones, planes de recuperación, actividades de refuerzo o de mejora, según los casos.

La elaboración y presentación del informe final puede tener diversas modalidades en función, sobre todo, a sus destinatarios y a su 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 programa o de sus conclusiones. Suele ir dirigido sólo a algunas de las personas intervinientes en el programa.
- *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.

TIPO DE INFORME EN FUNCIÓN DEL MOMENTO DE ELABORACIÓN



1.1.2. En función de los destinatarios o audiencias

En la preparación y aplicación de un programa 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:

- a) *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 programa determinado. Tiene como finalidad aportar información precisa, y en algunos casos reservada, sobre algún aspecto *crítico* para su estudio, interpretación y consideración.
- b) *Informe público*. Consiste en un documento público, que se dirige a los destinatarios individuales de un programa, 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.

CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE INFORMES DE EVALUACIÓN

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPOS
MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial-Diagnóstico • Procesual-Formativo • Final-Sumativo
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

2. El contenido del informe de evaluación

Los elementos y aspectos que constituyen el contenido de un informe de evaluación vienen determinados, inicialmente, por el enfoque teórico y metodológico adoptados en la evaluación del programa a la hora de exponer el proceso o plan de evaluación seguido y las conclusiones a las que se ha llegado. 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 utilizados 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.

Autores como Worthen y Sanders (1987), entienden que el contenido de un informe debe incluir: 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.

En definitiva, es la naturaleza de la realidad que se va a evaluar, así como los condicionamientos a los que está sometida la evaluación de la misma, 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 donde se aplica el programa; *cómo evalúa*, por ejemplo, desde una perspectiva crítica, donde

el proceso es cíclico, el informe tendrá un carácter más dinámico y periódico. Desde una perspectiva más clásica u objetivista, el informe tendrá un carácter más terminal: *para qué y para quién* se evalúa. Los objetivos y los destinatarios del informe son otros de los elementos determinantes del contenido de un informe de evaluación.

2.1. Los contenidos en función del enfoque metodológico

Siguiendo modelos del campo de la investigación educativa, Colás y Buendía (1994), señalan las diferencias en la organización de los contenidos y redacción de informes en función del enfoque teórico metodológico que se haya adoptado en el proceso de evaluación, que aquí adaptamos al caso del informe evaluativo.

- a) *En 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) *En 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 programa 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) *En el 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 programa a través del tiempo, cómo fueron cambiando las concepciones y actitudes de los implicados hacia el programa, qué aspectos conflictivos se encontraron, có-

mo han evolucionado, qué cambios se han producido en las personas y en el programa, 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*.

Ya hemos indicado que un informe de evaluación de un programa de intervención socioeducativa no tiene por qué ser uniforme. Por el contrario, debe adecuar su estructura y la redacción de su contenido al momento, a los destinatarios del mismo teniendo siempre presente el *objetivo del informe* ya que éste puede ir dirigido a informar sobre el desarrollo de un programa en su conjunto, o a la mejora de un aspecto concreto del mismo.

2.2. Los contenidos en función del tipo de informe de evaluación

Como contenido del informe podemos considerar todo aquello que se reseña en el mismo. Un informe puede ser general o específico. Un informe general incluye el contexto, historia, desarrollo y proceso, y finalmente logros conseguidos. Pero también es posible que el informe sea específico y se base sólo en un apartado que interesa en un momento dado. Dependiendo del tipo de informe del que se trata, el contenido será diferente.

Siguiendo la clasificación de los tipos de informes que hemos visto en el apartado anterior podemos analizar el contenido que deben tener algunos de dichos informes.

2.2.1. Según el momento

- a) **El informe inicial o previo.** 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 programa 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) **El Informe procesual o provisional** de carácter formativo y regulador con un claro propósito de seguimiento y control sobre el desarrollo del pro-

grama, con la finalidad de advertir o poner de manifiesto qué aspectos se están desarrollando adecuadamente, y cuáles otros necesitan una revisión o redefinición. 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 repase 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.
- c) **El Informe final general** de carácter sumativo e integral. Es el informe *general* o completo que recoge todas las incidencias del proceso y de la constatación de los resultados. De este informe general se pueden reelaborar otras modalidades de informes por razón de su contenido o destinatarios: informe específico o reservado; informe técnico; informe resumen; informe de continuidad. Es el *informe general* 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 va 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:

1. 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.

2. 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 los 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.

3. 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.

4. Resultados

- Presentación y comentario de los resultados.

5. Conclusiones

- Interpretaciones y recomendaciones para la toma de decisiones.

6. Valoración de la evaluación

- Resumen de los puntos fuertes y débiles.
- Limitaciones y deficiencias del estudio.

7. 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 de 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 técnico final* suele tener la siguiente estructura:

1. Introducción

- Intención y estructura de los contenidos del informe.

2. 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, 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.

3. 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.

4. Planificación de la recogida de información

- Procedimientos e instrumentos, 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.

5. 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 el análisis de datos.

6. Análisis de datos

- Procedimientos de análisis preliminar: cuestiones a las que se desea dar respuesta, aspectos investigados, comparaciones respecto a las muestras y su respuesta más o menos positiva, etc.
- Resultados preliminares: descripción de cada una de las conclusiones a las que se ha llegado, tendencias identificadas, etc.

7. 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.

8. Anexos

- Contendrían los resúmenes de datos, los informes internos de datos, informes que apoyan el informe técnico y que serían necesarios para replicar el análisis.
- Documentos complementarios de interés.

2.2.2. Según los destinatarios

Todo informe de evaluación tiene voluntad de ser dado a conocer, tanto a los agentes y personas más implicados en un programa de intervención socioeducativa, como a la sociedad en general. 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.

• 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 los resultados de un programa o intervención socioeducativa; así como el proceso de evaluación que se ha aplicado. Un informe reservado en el momento final de un proyecto debería incluir, entre otros, los siguientes aspectos:

1. Copia del proyecto de evaluación.
2. Funciones que han desempeñado los distintos participantes. Posibles cambios.
3. Deberes y responsabilidades de los distintos servicios de apoyo al programa.
4. Cambios que se deberían introducir en el planteamiento y ejecución.
5. Valoraciones concretas y críticas a aspectos puntuales.

• **El 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 programa. Es un contenido donde se pueden recoger los siguientes aspectos:

1. Breve historia del estudio y los propósitos.
2. Participantes y destinatarios del programa.
3. Qué información se ha recogido.
4. Resultados y conclusiones.
5. Próximos pasos y acciones futuras.
6. Aportaciones de interés social.

PRINCIPALES ELEMENTOS DEL CONTENIDO DE UN INFORME DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. INTRODUCCIÓN | <ul style="list-style-type: none"> *Antecedentes de la evaluación. *Metodología y enfoque. *Ámbito de aplicación y limitaciones. |
| 2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO | <ul style="list-style-type: none"> *Antecedentes y planificación. *Referencia a cualquier modificación en los mismos. |
| 3. PERTINENCIA DEL PROYECTO | <ul style="list-style-type: none"> *Pertinencia en relación con las necesidades detectadas. *Pertinencia en relación con las prioridades de la organización o institución como agente promotor. |
| 4. EFICIENCIA | <ul style="list-style-type: none"> *Progreso y utilización de recursos. *Logro de resultados. *Resultados con relación al uso de recursos. |

5. EFICACIA	*¿En qué medida ha tenido éxito el programa en el logro de sus objetivos? *Factores y procesos que afectan el logro de estos objetivos.
6. IMPACTOS	*Impactos previstos y no previstos en el nivel individual, grupal e institucional. *Factores y procesos que explican los impactos del programa.
7. VIABILIDAD	*Factores que han afectado a la viabilidad: prioridades sociales, factores económicos, institucionales, tecnológicos, socioculturales y ambientales.
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	*Conclusiones. *Recomendaciones. *Resumen de los aspectos más relevantes.
9. RESUMEN	

3. Organización y estructura del informe de evaluación

3.1. Criterios de organización y estructura del informe de evaluación

En la elaboración de un informe de evaluación hay que poner especial cuidado en la 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 deben 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 programa 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 han de ajustar a algún tipo de criterios de organización y estructuración.

Algunos de los criterios que se pueden utilizar son los siguientes:

- Criterio cronológico.** Presentar la información de la evaluación en función de los momentos temporales, series de eventos, pasos sucesivos...
- 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.
- Criterio de finalidad.** Organizar el contenido en función de las metas u objetivos de la evaluación del programa objeto estudio.
- 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, hallazgos, resultados: 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...

3.2. 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 *el carnet* de identidad del informe y debe presentar los siguientes datos:
 - a) **Título**. Denominación del informe, que de forma precisa y concisa refleja su contenido y los demás datos identificativos relevantes.
 - b) **Autoría**. Persona o personas responsables de la evaluación.
 - c) **Entidad institucional o profesional** dentro de cuyo marco se realiza el informe de evaluación. Se debe acompañar del emblema o logotipo de la entidad.
 - d) **Destinatario**. Nombre de la entidad para la que se realiza el informe.
 - e) **Lugar y fecha** en el que se registra la elaboración del informe.
2. **Introducción**. Recoge aspectos que anticipan el contenido del informe:
 - a) **Índice**. Relación o sumario de los diferentes apartados y subapartados en los que se estructura el contenido del programa con la paginación correspondiente.

- b) *Resumen o Abstract*. Breve exposición en pocas palabras del contenido del informe. Suele terminar con una relación de las *palabras claves* del contenido.
- c) *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 programa y de los destinatarios del mismo; 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 al objetivo del estudio evaluativo, como a las expectativas de los solicitantes del informe y a los destinatarios del mismo. Su enunciado ha de ser preciso. La relación de objetivos debe ser reducida, refiriendo sólo 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 programa, entre los que cabe reseñar los siguientes:
- a) *Marco contextual* del programa, objeto de evaluación.
- b) *Revisión bibliográfica o documental* que esté relacionada con el tema o problemática del programa objeto de evaluación.
- c) *Temporalización y secuenciación* del proceso que se ha seguido en la ejecución de la evaluación.
- d) *Aspectos metodológicos*:
- Diseño del proceso evaluador.
 - Población y muestra.
 - Técnicas e instrumentos de recogida de información.
 - Tratamiento y análisis y estadísticas de los datos.
 - Procedimientos y técnicas de expansión.
- e) *Valoración y comentarios de los resultados*. Es el apartado decisivo para fundamentar los juicios valorativos sobre los resultados referentes al programa 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**LOGOTIPO O EMBLEMA****ENTIDAD INSTITUCIONAL O PROFESIONAL
EN EL 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.

- a) *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: qué se ha evaluado; sentido y finalidad del informe que se presenta, el proceso que se ha seguido, etc.
 - b) *Conclusiones.* Enunciado y proclamación de las conclusiones a las que se ha llegado después del proceso de evaluación realizado.
 - c) *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 programa, según los casos.
 - d) *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 relacionado 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. Debe incluir recomendaciones y sugerencias sobre las medidas a tomar respecto del programa evaluador, así como observaciones para las siguientes evaluaciones, proporcionando 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:
- a) *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 de programa y de la evaluación.
 - b) *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 programa socioeducativo objeto de la evaluación.

- c) *Anexos*. En él 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.

ASPECTOS ESTRUCTURALES DEL INFORME

ASPECTOS	TIPO DE INFORMACIÓN
FICHA TÉCNICA (Datos de identificación)	Nombre del programa, destinatarios, institución demandante y evaluador.
AUDIENCIA	Responsables políticos, comunidad científica, implementadores, destinatario, etc.
PROPÓSITOS DEL INFORME	Demostrar rentabilidad, explorar e investigar, implicar, proporcionar apoyo, aportar información, etc.
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	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	Concepto de evaluación del que se parte, funciones del programa modelo adoptado y su justificación, etc.
CUESTIONES DE EVALUACIÓN	¿Cuáles son las cuestiones de evaluación que pretendía resolver? ¿En torno a qué dimensiones del programa iban referidas? ¿Han surgido otras cuestiones en el proceso?, etc.
PROCESO EVALUATIVO	¿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	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 a partir de las informaciones analizadas; Especificación de los aspectos más positivos del programa; Aportaciones de la evaluación para la futura mejora del programa; Aspectos o requisitos que deberían ser tenidos en cuenta en una aplicación posterior del programa, etc.

4. Redacción del informe de evaluación

Al redactar el informe de evaluación de un programa 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 pueden 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 la familia del mismo, 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 el contenido del mismo.

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. Sólo de esta forma se puede aprovechar al máximo las posibilidades comunicativas del informe de evaluación.

Con el objeto de conseguir una redacción adecuada proponemos las siguientes recomendaciones:

- a) 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.
- b) 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 con frecuencia tienen 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.
- c) 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 evitará el uso de vocabulario científico muy específico del ámbito de la evaluación o de la temática del programa.

d) El uso de *frases y párrafos* cortos facilita la comprensión y agiliza la lectura del informe.

CRITERIOS A TENER EN CUENTA EN LA REDACCIÓN DEL INFORME DE EVALUACIÓN

1. Evite la terminología complicada, a menos que sea razonable suponer que las palabras serán familiares para el grupo receptor de su informe.
2. Explique los métodos analíticos que ha utilizado.
3. Describa sus fuentes de información y discuta la calidad de sus datos.
4. Proporcione amplias referencias bibliográficas e indique dónde se utiliza cada fuente en su informe.
5. Haga uso de anexos y apéndices. Su informe principal ha de contener únicamente lo esencial de sus hallazgos.
6. Haga uso de cuadros y tablas para ilustrar y elaborar los puntos sobre los que desee hacer hincapié.
7. Prepare textos de acompañamiento a sus cuadros y tablas que aclaren el mensaje que desee transmitir.
8. Dedique suficiente tiempo a la planificación y organización y redacción del informe; esto tendrá un efecto enriquecedor del documento final del informe.
9. Utilice una tipografía generosa apoyada por diversos tipos y tamaño de letra.
10. Establezca una distribución del texto en pequeños párrafos y frases cortas.

4.1. Difusión y audiencias del informe de evaluación

4.1.1. Destinatarios y audiencias de los informes de evaluación

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 programa, 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 con-

fidencial. 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 científicos, 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 programa. 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 programa.
- 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 programa. Las conclusiones y recomendaciones finales estarán orientadas a guiar futuras aplicaciones del programa. 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 programa 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 programa. 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.

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME

ASPECTOS	ORIENTACIÓN
SOBRE AUDIENCIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar correctamente las audiencias. 2. Averiguar qué información necesitan y, si es posible, por qué. 3. Intentar entender el punto de vista de cada una de las audiencias para anticipar reacciones negativas.
SOBRE EL MENSAJE DE LA EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 4. Relacionar la información con las preguntas de evaluación y con las recomendaciones. 5. No ofrecer más información que la necesaria.
SOBRE EL DOCUMENTO ESCRITO	<ol style="list-style-type: none"> 6. Comenzar por lo más importante. 7. Destacar los puntos importantes. 8. Redactar el documento de forma sencilla y clara.
SOBRE PRESENTACIONES ORALES	<ol style="list-style-type: none"> 9. Realizar una presentación atractiva y variada. 10. Mostrarse «natural» durante la presentación. 11. Acompañar la presentación con información visual. 12. Implicar a la audiencia en la presentación.
SOBRE AUDIENCIAS DÍFICILES	<ol style="list-style-type: none"> 13. Enseñar a la audiencia a presentar el informe a otros. 14. Encontrar a alguien que pueda difundir el informe más fácilmente. 15. Insistir en repetir la información para asegurarse de que llega a la audiencia.

4.1.2. *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 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, etc., 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, programa, servicio, etc.: cuáles han sido las principales dificultades encontradas, que factores han obstaculizado o favorecido el proceso y/o 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 programa, presentando los puntos fuertes y débiles del mismo, así como una valoración de si merece la pena o no continuar con el mismo.
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., 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 programa, 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.

4.1.3. Identificación de la audiencias

La *identificación y definición de las audiencias o destinatarios* de un informe es una cuestión clave para orientar la elaboración del mismo. 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 más habituales en los informes son: autoridades y responsables políticos en materia educativa, comunidad científica, posibles impulsores o agentes del programa, participantes y destinatarios del programa, etc.

Aunque las audiencias sean diversas todas ellas deseen 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 programa haya recibido una ayuda parcial o total para llevar a cabo un proceso de evaluación. Estos patrocinadores pueden ser de carácter privado: empresas, las APAs, etc.; o de carácter público: ayuntamiento, autonomías, la administración educativa a través de ayudas a proyectos o experiencias en centros, etc.
- b) *Audiencias externas* como: la inspección educativa, agencias o consultoras, instituciones académicas como universidades, asociaciones profesionales, etc., que, de un modo u otro, han 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 programa.
- e) La dirección del centro o de la institución: director o equipo directivo, agentes con responsabilidad...
- f) Los diferentes órganos de gobierno del centro: consejo escolar, consejo de dirección, claustro, etc.

- g) Asociaciones profesionales educativas, o grupos interesados en la problemática de la situación o intervención evaluada.
- h) Otros estamentos con algún interés en la evaluación y en la temática objeto de la misma.

CAUTELAS DEL INFORME DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LAS AUDIENCIAS

Debemos tener en cuenta cuatro cautelas fundamentales a la hora de pensar en las audiencias que recibirán el informe de la evaluación.

Primera: *El informe debe tener en cuenta todas las audiencias sin olvidarse ninguna.*

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.

Segunda: *El informe debe diferenciar las audiencias según los propósitos.*

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.

Tercera: *El informe debe tener en cuenta los derechos de todas las personas y respetar la ética y la normativa legal vigente.*

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.

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 éste cumple con todas estas normas denominadas estándares de propiedad.

Cuarta: *El informe debe reconsiderar las audiencias durante la evaluación.*

Es preciso tener en cuenta a las diversas audiencias a las que se les ofrecerá información no sólo a la hora de remitirles ésta, sino también antes y durante el proceso de evaluación.

Ésta 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.

4.1.4. Estrategias de difusión

Hay maneras diversas de difundir el contenido de un informe de evaluación. No sólo 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 tengan 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 tendría 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 características de los mismos; 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 tienen influencia en las audiencias clave.
- Organizar una conferencia para presentar el informe.
- Solicitar preguntas, comentarios, etc.

FAVORECE EL IMPACTO DE LOS INFORMES DE EVALUACIÓN

- Entregar el informe en el momento adecuado.
- Conocer y comprender la audiencia. Relacionar los hallazgos con sus problemas y preocupaciones, utilizar ejemplos significativos para ellos y expresarse en su mismo lenguaje.
- Incorporar y ofrecer puntos de vista de minorías, explicaciones alternativas, explicaciones racionales, etc.
- 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	Descripción de proyectos o actividades, con conclusiones y recomendaciones. Formato estandarizado.	Varios grupos tanto dentro como fuera de la organización donante.
BIBLIOGRAFÍAS	Inventarios anuales de fuentes, bibliografías breves o directorios de informes de evaluación.	Amplia circulación, dentro y fuera de la organización donante.
INFORMES ANUALES	Resumen de las actividades anuales subrayando la experiencia adquirida.	Amplia circulación, dentro y fuera de la organización donante.
INFORMES TEMÁTICOS	Presentación de temas o sectores, con ejemplos de evaluaciones y estudios específicos.	Amplia circulación también en los países receptores.
SEMINARIOS	Presentación y discusión de resultados; también posiblemente planificación del trabajo de evaluación.	Tomadores de decisiones y expertos directamente implicados, tanto de los países donantes como receptores.
SISTEMAS AUTOMATIZADOS (BASES DE DATOS)	Resumen de la experiencia y recomendaciones mediante búsqueda directa del sector, tema, etc.	Destinado principalmente al propio personal de la organización donante.

5. 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 calidad necesaria. Los criterios de valoración para evaluar un informe de evaluación se basan en el análisis de los siguientes aspectos:

1. **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.
2. **Aspectos metodológicos.** Hacen referencia al desarrollo de la evaluación, en el marco concreto de un programa. 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.
3. **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.
4. **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.

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, PROYECTOS Y MATERIAL EDUCATIVO

- **INFORME DE LA EVALUACIÓN:** las normas más importantes son:

1. Identificación de la audiencia.
2. Selección y alcance de la información.
3. Interpretación valorativa.
4. Claridad del informe.
5. Difusión del informe.
6. Oportunidad del informe.
7. Trascendencia de la evaluación.
8. Exposición total y franca.
9. Derecho a la información pública.
10. Equilibrio del informe.
11. Identificación del objeto.
12. Análisis del contexto.
13. Propósitos y procedimientos descritos.
14. Fuentes de información confiable.
15. Conclusiones fundamentales.
16. Informe objetivo.

V. RESUMEN

El informe de evaluación de un programa de intervención socioeducativa consiste en la síntesis del proceso de evaluación que hemos seguido, y que viene determinado por aquellas personas que lo 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 son 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 la elaboración del mismo, sin olvidar la ética reflejada en dicho proceso.

En el informe referido a la evaluación de un programa 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 la misma. 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 programa de intervención socioeducativa se derivan las conclusiones y la reflexión sobre las mismas, 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, y verificar los objetivos propuestos.

Por tanto, consideramos el informe de evaluación de un programa 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 surgir durante la acción.

VI. ACTIVIDADES

1. Realizar un proyecto de informe de evaluación de tipo *inicial* ante un programa escolar sobre drogodependencias.
2. Realizar un mapa conceptual sobre el *sentido y finalidad* del informe de evaluación.
3. Realizar un análisis diferenciador entre los *tipos* y las *modalidades* de informes de evaluación.
4. Enumerar los aspectos fundamentales que se deben incluir en el *contenido* de un informe de evaluación.
5. Realizar un análisis de los distintos tipos de *audiencias* o destinatarios de un informe de evaluación.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué *características* debe tener un informe de evaluación?
2. ¿Cuáles son los tipos de informes en función del *momento* de su ejecución?
3. ¿Qué elementos identificativos deben figurar en la *portada* de un informe?
4. ¿Cuáles son los *elementos estructurales* de un informe?

Soluciones:

1. Válido y fiable. Útil. Factible. Ético. Riguroso.
2. Informe inicial-diagnóstico. Informe formativo-procesual. Final-sumativo.
3. Identificación del informe. Introducción. Objetivos. Contenidos. Conclusiones. Complementos y Anexos.
4. Título. Autoría. Entidad institucional. Destinatario. Lugar y fecha.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, P. y AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid. Síntesis.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (Coord.) (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- COLÁS BRAVO, M. P. y REBOLLO CATALÁN, M. (1993): *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla. Kronos.
- DE ROBERTIS, C. (1992): *Metodología de la intervención en trabajo social*. Barcelona. Ateneo.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. Nueva York. McGraw Hill.
- KERLINGER, F. N. (1985): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México. Interamericana.
- PÉREZ SERRANO, G. (1996): *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos*. Madrid. Narcea.
- VENTOSA, V. J. (1999): *Intervención socioeducativa*. Madrid. CCS.
- (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid. CCS.
- WORTHEN, B. R. y SANDERS, J. R. (1987): *Educational Evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. London. Longman.

Bibliografía general

- AECI (2000): *Metodología de Gestión de la Cooperación Española*. Madrid.
- ALKIN, M. C. y ELLET, F. S. (1991): «Desarrollo de los modelos de evaluación», en T. HUSENY, T. N. POSTLETHWAITE (dirs.): *Enciclopeché Internacional de educación*. Barcelona. Vicen-Vives-MEC.
- ALONSO TAPIA, J. (1997): *Evaluación del conocimiento*. Vols. I a III. Madrid. CIDE.
- ÁLVAREZ, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Escuela Española. Madrid.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (2000): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. ICE. Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ-TOSTADO, C. (1997): *Calidad de la Educación. Entre el eslogan y la utopía*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- ALVIRA, F. (1992): *Metodología de la evaluación de Programas*. Madrid. CIS.
- AMORÓS, P. y AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid. Síntesis.
- ANASTASI, A. (1998): *Tests psicológicos*. 7.ª edición. México, Prentice Hall.
- (1992): *What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests*. *Journal of Counseling and Development*, 70, 610-615.
- Ander-EGG, E. (1982): *Metodología del trabajo social*. Buenos Aires. ICSA.
- (1989): *La animación y los animadores*. Madrid. Narcea.
- (2000): *Introducción a la planificación*. Buenos Aires. Humanitas.
- ANGUERA, M. T. (1988): *Observación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- (1990): «Programas de Intervención: ¿hasta qué punto es factible su evaluación?», en *Revista de Investigación Educativa*, 8. (16, 77-93).
- (1998): *Técnicas de observación en el aula*. Proyecto, 28, 66-70.
- ATKIN, J. M. (1968): *Inside schools: a collaborative view*. London. Falmer Press.
- AUSTIN, G. y REYNOLDS, D. (1990): «Managing for Improved Scholl Effectiveness: an International Survey», en *School Organization*, 10.
- AYERBE, P. (Coord.): *Educación e infancia en dificultad social*. Universidad del País Vasco.

- BANCO MUNDIAL (1996): *Prioridades y estrategias en educación, examen del Banco Mundial*. Washington. World Bank.
- BARBERÁ, V. (1990): *Método para la evaluación de Centros*. Madrid. Escuela Española.
- BARBIER, J. M. (1993): *Evaluación de los procesos de formación*. Barcelona. Paidós.
- BASEDAS, M. y DARDIER, P. (1992): *Evaluación de Centros de Educación Infantil*. Barcelona. ECEI.
- BEARE, H. y otros (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid. La Muralla.
- BECK, C. (1990): *Better Schools; a Values Perspective*. Londres. The Falmer Press.
- BERRY, T. N. (1992): *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Santa Fé de Bogotá. McGraw-Hill.
- BLANCO, L. (1993): *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona. PPU.
- BLANCO PRIETO, F. (1990): *Evaluación educativa: Marco, Concepto, Diseño*. Salamanca. Cervantes.
- BLOOM, B. J. (1983): *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.
- BOLÍVAR, A. (1992): «La evaluación de Centros», en *Cuadernos de Pedagogía*, 207, págs. 80-84.
- (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (1997): «La Gestión de calidad total en el MEC. Una crítica», en *II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada.
- CABRERA, F. A. y ESPÍN, J. V. (1986): *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona. PPU.
- CABRERIZO, J. (1999): *Análisis de temas educativos en evolución*. Universidad de Alcalá de Henares.
- CARDONA, J. (1991): *La evaluación del Centro Educativo*. Madrid. UNED.
- (1992): *Dos estudios sobre evaluación de Centros educativos*. Talavera de la Reina.
- (1994): *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid. Sanz y Torres.
- CASANOVA, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad del Centro Educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- (1999): *Manual de evaluación educativa (5ª ed.)*. Madrid. La Muralla.
- CASANOVA, M.A. y otros (1993): *La evaluación del centro educativo*. Madrid. MEC.
- CASTILLO, S. (2002) (Coord.): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (1998): *Evaluación educativa. Compromisos didácticos y psicopedagógicos*. Madrid. UNED.
- (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y Práctica: Volumen I: Formación*. Madrid. UNED.

- (2000): *La evaluación educativa hoy. Formación y Práctica: Volumen II: Práctica*. Madrid. UNED.
- CHAPMAN, J. (1991): *The Role of Schools Leadership in Enhancing the Effectiveness of Scholling and Developing a Capacity to Innovate and Change*. París. OCDE.
- CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D. H. y BUSTELO, M. (1989): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid. Popular.
- COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- COLÁS BRAVO, M. P. y REBOLLO CATALÁN, M. (1993): *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla. Kronos.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y YORK, R. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington. Government Printing Office.
- COMITÉ PHI DELTA CAPPA. (1978). USA.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Plan de evaluación de Centros*. Sevilla. CEJA.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1986 a 1997): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid. Servicio de Publicaciones.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- CREMIN, L. A. (1990): *Popular education and its discontents*. Harper Row. New York.
- CRONBACH, L. J. (1963): *Course improvement trough evaluation*. Teaching College Record, 64 (672-83).
- (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco. Jossey-Bass.
- DARDER, P. y LÓPEZ, J. A. (1985): *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona. Onda.
- DARDER, P. y MESTRES, J. (1994): *Evaluación de Centros de Educación Infantil*. Barcelona. Onda.
- DAVIS, G. A. y THOMAS, M. A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid. La Muralla.
- DE KETELE, J. M. y ROEGIERS, X. (1995): *Metodología para la recogida de información*. Madrid. La Muralla.
- DE LA ORDEN, A. (1981): «Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación», *La calidad de la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*. Madrid. CSIC.
- (1985): «Hacia una conceptualización del producto educativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 6 (3). Págs. 271-284.
- DE LA TORRE, S., PÍO, A. y MEDINA, A. (2001): *Didáctica General: Modelos y Estrategias para la Intervención Social*. Madrid. Universitat.

- DE ROBERTIS, C. (1992): *Metodología de la intervención en trabajo social*. Barcelona. El Ateneo.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pirámide.
- DOMINGO, A. (2000): *Dirección y gestión de proyectos*. Madrid. RAMA.
- DRUMMOND, H. (1996): *Qué es hoy la calidad total*. Bilbao. Deusto.
- EISNER, E. W. (1992): «Curriculum ideologies», en JACKSON, P. W. (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. Mc. Millan. New York.
- ESCUDERO, J. M. (1979): «La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades», en RODRÍGUEZ, J. L.: *Técnicas de evaluación educativa*. Universidad de Valencia.
- (1995): «La construcción compleja de la calidad de la educación», en *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Murcia.
- (1998): «Calidad de la Educación: Entre la seducción y las sospechas», en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas*. Madrid.
- ESCUDERO, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* ICE de la Universidad de Zaragoza.
- ESPIÑOZA, M. (1986): *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires. Humanitas.
- EURYDICE (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria en la Unión Europea*. Bruselas. Eurydice.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS (1995): *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid. Síntesis.
- (2001): *Introducción a la evaluación psicopedagógica*. Madrid. Pirámide.
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (1999): *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona. Paidós.
- FERNÁNDEZ SIERRA J. y SANTOS GUERRA, M. A. (1992): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Málaga. Aljibe.
- FORCEM (2000): *La evaluación de programas: Definición de un modelo de evaluación*. Proyecto c2000698: Págs. 63-87.
- FORNS, M. (1980): «La evaluación del aprendizaje», en COLL, C. y FORNS, M. (1981): *Áreas de intervención de la psicología. La educación como fenómeno psicológico*. Págs. 105-141. Barcelona. Horsori.
- FRANCH, J. y MARTINELLI, A. (1994): *Animar un proyecto en Educación Social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1994): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid. S. XXI.
- FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M. A. (1991): *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca. Amarú.
- (1994): *Construir la animación sociocultural*. Salamanca. Amarú.
- FUNDACIÓN EUROPEA PARA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD (1996): EFQM y otros documentos sobre el modelo.

- GAIRÍN, J. (1993): «La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos», en *Bordón*, 45 (3). Barcelona.
- (1996b): «La evaluación de los planteamientos institucionales», en VILLA, A. (coord.): *Dirección participativa y evaluación de Centros*. ICE. Universidad de Bilbao. Deusto.
- GARANTO, J. (1989): «Modelos de evaluación de programas educativos», en *La evaluación de Programas educativos*. Madrid. Escuela Española.
- GARCÍA, G. y RAMÍREZ, J. M. (1996): *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. Zaragoza. Certeza.
- GARCÍA, M. D.: «La evaluación de Programas de educación» (en MEDINA, A.; CARDONA, J.; CASTILLO, S.; DOMÍNGUEZ, C. (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid. UNED.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Educación Personalizada*. Valladolid. Miñón.
- (1988): *La práctica de la educación personalizada*. Madrid. Rialp.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid. Síntesis.
- GENTO, S. (1996): *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla.
- GERSTNER et al. (1996): *Reinventar la educación*. Barcelona. Paidós.
- GÓMEZ, G. (1992): *Centros educativos eficientes*. Barcelona. P.P.U.
- GOODLAD, J. I. y ZHIXIN SU (1992): «Organization of the currículum», en P. W. JACKSON: *Handbook of Research on currículum*. McMillan. New York.
- GRAWITZ, M. (1975): *Métodos y técnicas en las ciencias sociales*, I y II. Barcelona. Hispano Europea.
- GRZIB, G. (1981): «Los tests psicológicos», en J. F. MORALES DOMÍNGUEZ, *Metodología y teoría de la psicología*, Vol. II, págs. 119-149. Madrid. UNED.
- GUASCH, M. (1994): «Los programas de intervención cognitiva para inadaptados sociales», en *Revista de Educación*, 17, Salamanca.
- GUBA, E. C. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth-Generation Evaluation*. Newbury Park. Ca. SAGE.
- HOUSE, E. R. (1992): «Tendencias en evaluación», en *Revista de Educación*, 299, págs. 43-56.
- (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- IBAR, M. y LONGAS, J. (1992): *Cómo organizar y gestionar una entidad de animación sociocultural*. Madrid. Narcea.
- JACKSON, P. W. (1992): *Handbook of Research on Currículum*. McMillan. New York.
- JIMÉNEZ, B. (1999): (Corrd.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis.

- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. Nueva York. McGraw Hill.
- JORNET, J. M. y SUÁREZ, J. A. (1994): «Evaluación referida al criterio. Construcción de un test criterial de clase», en V. GARCÍA HOZ, *Problemas y métodos de educación personalizada*, Vol. 5, págs. 419-443. Madrid. Rialp.
- JURAN, J. M. y GRZYNA, T. (1993): *Manual de control de calidad*, Vols. I y II. Madrid. McGraw Hill.
- KEEVES, J. P. (1990): *Educational research, methodology and measurement*. Oxford. Pergamon Press.
- KELLY, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*, Vols. I y II. Londres. Routledge.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- KERLINGER, F. N. (1985): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México. Interamericana.
- LAFOURCADE, P. (1985): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel.
- 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.
- LEVIN, H. (1997): «The economics of Educational Choice», en *Market Approaches to Education*. London. Pergamon.
- LÓPEZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*. La Muralla. Madrid.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (1995): *Formación de formadores. Planificación: diseño y evaluación de proyectos y programas*. Madrid. UNED.
- MAGANTO, J. M. (1996): *Diagnóstico en Educación*. Bilbao. UPV.
- MARCHIONI, M. (1999): *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid. Popular.
- MARTÍN, M. T. y SARRATE, M. L. (1999): *Evaluación y Ámbitos Emergentes en Animación Sociocultural*. Madrid. Sanz y Torres.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *La organización de los centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid. Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ, A. (1987): «Cuestiones sobre Servicios Sociales Municipales», en *Revista de Trabajo Social*, 108. Barcelona.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de Programas educativos: investigación evaluativa, modelos de evaluación de Programas*. Madrid. UNED.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (Coord.) (1997): *Encuentros en la facultad de educación sobre evaluación*. Madrid. UNED.

- M.E.C. (1970). LGE (Ley General de Educación).
- (1990): (LOGSE): Ley Orgánica de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.
 - (1991): *Plan de evaluación de centros*. Madrid.
 - (1994): *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Madrid.
 - (1995): Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGCE), de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
 - (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid.
 - (1998): *Prácticas de Buena Gestión de Centros Educativos Públicos*: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Madrid.
 - (2002): Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
 - (2002): LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación).
- MEDINA, A. (1991): *Teoría y métodos de la evaluación*. Madrid. Cincel.
- (1997) (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid. UNED.
- 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.
- MIGUEL, M. y otros (1995): *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- MORTIMORE, J. (1991): *The Use of Performance Indicators*. París. OCDE.
- MUCCHIELLI, R. (1974): *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid. Ibérico.
- MUNICIO, P. (1985): «El centro escolar y el proceso de cambio», en *Bordón*, 40-3, págs. 470-492.
- (1996): «Concepto de calidad, Evolución, Manifestaciones y Concepciones», en *Calidad de los Centros Educativos*. Unidad Didáctica I. Curso a distancia de la UNED. Madrid. ITE de la CECE y UNED.
- MUÑOZ, M. (1996): «La calidad como meta», en *Cuadernos de Pedagogía*, 246. Abril.
- (1998): «¿Qué tipo de calidad para los Centros educativos?», en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas*. Madrid.
- MUÑOZ, M. y otros (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid. CI-DE.
- MURILLO, F. J. (1999): «¿Son eficaces nuestras escuelas?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 246. Abril.
- NEVO, D. (1983): «The Conceptualization of Educational Evaluation», en *Review of Educational Research*, 1, págs. 117-128.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza*. Informe Internacional. Barcelona. Paidós/MEC.

- PADILLA, M. T. (2002): *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid. CCS.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992): «Evaluación de Programas educativos», en *Seminario Internacional de Evaluación de Programas Educativos*. Págs. 5-9. Madrid. UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. (Dir.) (1997): *Calidad de los Centros Educativos*. Madrid. UNED.
- (2002): *Evaluación de programas en Educación Social: guía didáctica*. Madrid. UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. y otros (1994): *Centros educativos de calidad*. Madrid. ITE-CECE.
- PÉREZ, R. y GARCÍA, J. M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Pamplona. Rialp.
- PÉREZ, R., y MARTÍNEZ, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid. Cincel.
- PÉREZ SERRANO, G. (1993): *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid. Narcea.
- PICHARDO, A. (1997): *Planificación y programación social*. Buenos Aires. Lumen.
- PONCE, C. (1994): *La intervención didáctica en los procesos de integración social*. Universidad Rovira i Virgili.
- 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.
- POPHAM, W. J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Madrid. Magisterio.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M. (1992): *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- PROVUS, M. (1971): *Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment*. Berkeley. California. McCutchan.
- RAMO, Z. y CASANOVA, M. A. (1998): *Teoría y práctica de la evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- REYNOLDS, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces*. Madrid. Aula XXI-Santillana.
- 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.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Madrid. Cincel.
- (1986): *Evaluación educativa*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- (1991): *Técnicas de evaluación educativa*. Valencia. Nau Llibres.
- (1998): *Planes de estudio y métodos de enseñanza: diagnóstico general del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid. Narcea.
- ROSSI, P. H. y FREEMAN, H. E. (1989): *Evaluation: a systematic approach*. Newbury Park, C.A. Sage.
- ROTGER AMENGUAL, B. (1992): *Evaluación formativa*. Madrid. Cincel.
- ROURE, J. (1992): «El porqué y el cómo de la Gestión de Calidad Total», en *Excelencia*, 1. Enero, págs. 8-9.
- RUIZ, J. M. (1996): *Cómo hacer una evaluación de Centros educativos*. Madrid. Narcea.
- SANPASCUAL MAICAS, G. (1978): *Las pruebas objetivas*. Madrid. Anaya.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros escolares*. Madrid. Akal.
- (1993): *Estrategias para la evaluación interna de centros educativos*. Curso de formación para equipos directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. Madrid. MEC.
- SANZ, R. (1990): *Evaluación de programas de orientación ducativa*. Madrid. Pirámide.
- SARRATE CAPDEVILA, M. L. (2002): *Programas de animación sociocultural*. Madrid. UNED.
- SAWIN, E. (1970): *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid. Magisterio Español.
- SCHARGEL, F. P. (1997): *Cómo transformar la Educación a través de la Gestión de la Calidad Total*. Madrid. Díaz de Santos.
- SCRIVEN, M. (1975): *Pros and cons about goal-free evaluations*. Evaluation Comments, 3, (4), 1-4.
- SEBASTIÁN, M. A. y otros (1994): *Gestión y Control de Calidad*. Madrid. UNED.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1988): «La calidad de los centros educativos, asunto para un Congreso», en *Bordón*, 40, 2.
- SOLER, J. (1998), en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Instituciones Educativas*. Madrid.
- SORIANO AYALA, E. (Coord.) (2001): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid. La Muralla.
- STAKE, R. E. (1967): *The countenance of education evaluation*. Teachers College Record, 68: 523-544.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1993): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid. Paidós-M.E.C.
- TEDESCO, J. C. (1996): *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- TEJEDOR, J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo», en *Revista de Investigación Educativa*. V. 8. nº 16, págs. 15-37.

- TYLER, R. W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- UD-NORAD (1997): *Evaluación de proyectos de ayuda al desarrollo. Manual para evaluadores y gestores*. Madrid. IUDC-UCM.
- UDAONDO, J. V. (1993): *Gestión de calidad*. Madrid. Díaz de Santos.
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación*. Madrid. Santillana / UNESCO.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1995): *Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación*. Madrid. MEC.
- VENTOSA, V. J. (1999): *Intervención socioeducativa*. Madrid. CCS.
– (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid. CCS.
- VERDUNG (1997): *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Cap. 4.
- VV. AA. (1992): «Evaluación de Programas», en *Bordón* (monográfico), vol. 43, 4.
- VV. AA. (1994): *Autonomía institucional de los centros educativos*. ICE de Bilbao. Universidad de Deusto.
- VV. AA. (1996): *Dirección participativa y evaluación de centros*. ICE de Bilbao. Universidad de Deusto.
- VV. AA. (2000): *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid. Síntesis.
- WILSON, Jh. D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós-MEC.
- WITKIN, B. R. (1996): *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California. SAGE. Publications.
- WOODS, P. (1987): *La Escuela por dentro*. Barcelona. Paidós-MEC.
- WORTHEN, B. R. y SANDERS, J. R. (1987): *Educational Evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. London. Longman.
- YELA, M. (1992): *Teoría de los tests*. Madrid. UCM.

Glosario de términos

ACTITUD:

Postura u opinión de los sujetos sobre cuestiones sociales, políticas, personales, culturales, etc. Suma de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, amenazas y convicciones acerca de un determinado asunto.

ACTIVIDADES:

La actividad se concreta en conjuntos organizados de comportamientos y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad.

ADAPTACIÓN AMBIENTAL:

Es un término que suele utilizarse para describir el grado en que un individuo se desenvuelve en una situación determinada. La adaptación a un ambiente concreto implica, no sólo la simple conformidad, sino también la existencia de una relación armónica entre el individuo y el ambiente en que se halla inmerso.

AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA:

Todos cuantos participan en un programa de intervención socioeducativa, ya sean de carácter institucional o personal.

AGENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PERSONALES:

Agentes 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.

AGENTES EVALUADORES:

Aquellos sujetos que realizan el proceso evaluador siguiendo unas pautas previamente establecidas.

ÁMBITO DE EVALUACIÓN:

Contexto en el que se desarrolla un proceso evaluador.

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA:

Son todos aquellos colectivos, personas, lugares o instituciones en los que es posible desarrollar algún programa de intervención socioeducativa.

ANECDOTARIO:

Instrumento de observación directa. Recoge diversos sucesos de la vida: conductas insólitas, reiterativas, episodios significativos, incidentes agradables y desagradables, etc.

AUTOEVALUACIÓN:

Capacidad para valorar el trabajo, obras o actividades realizadas por uno mismo.

BAREMO:

Tablas que proporcionan la relación existente entre las puntuaciones directas obtenidas en el test y sus equivalentes puntuaciones normativas.

CALIDAD:

Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que otra.

CONTEXTO:

En términos generales, entorno biológico y sociocultural en el que tiene lugar el desarrollo humano, y, en términos particulares, entorno en el que se realiza una tarea.

CONTEXTUALIZACIÓN:

Inclusión de una idea, acto o palabra en una estrategia conceptual o marco de referencia más amplio, en el cual su significado o interpretación adquiere matices diferenciales nuevos que antes no poseía.

COORDINACIÓN:

Coordinar quiere decir velar para que en la práctica se trabaje en común en función de un programa concreto.

CRITERIO:

Norma para conocer la realidad de algo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Constituyen el referente fundamental para determinar el grado de consecución de los objetivos establecidos en un programa de intervención socioeducativa. Son aquellos elementos de juicio o normas de discernimiento en función de los cuales, se establece el modelo para evaluar un programa de intervención socioeducativa en su totalidad, o alguno de los elementos que lo configuran: ámbitos o agentes.

DIAGNÓSTICO:

Proceso de determinar la naturaleza de una posibilidad, de una dificultad, de una deficiencia de un sujeto, y el informe resultante de este proceso.

DIÁLOGO:

Discusión llevada a cabo entre dos personas mediante una conversación equilibrada y significativa sobre un tema específico: se obtienen de este modo datos diversos de dos fuentes a la vez.

DISEÑO DE PROGRAMAS:

Sus fases son:

- Análisis de necesidades, detectando cuál es la situación real en relación con la situación deseable.
- Planificación y diseño de los componentes de los programas.
- Implementación del programa: puesta en marcha de las actividades planificadas.
- Evaluación del programa.

ESCALA DE VALORACIÓN:

Registro de datos en el cual se reflejan ordenada y sistemáticamente los objetivos o indicadores que pretenden evaluarse, en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente.

EVALUACIÓN CUALITATIVA:

Formulación de juicios a través de técnicas y procesos que concluyen en una formulación expresada de modo verbal.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA:

Formulación de juicios sobre un hecho o fenómeno que tienden a la expresión de los resultados de modo numérico.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS:

Proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa socioeducativo. Este proceso, en la medida en que es riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce con el nombre de investigación evaluativa.

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO:

Proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un determinado contexto. El contexto tiene un carácter instrumental, es complejo, dinámico, y define un conjunto de interrelaciones que afectan a la totalidad de la organización.

EVALUACIÓN FINAL:

Tiene como finalidad valorar un programa de intervención socioeducativa, con la finalidad de conocer el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en él.

EVALUACIÓN FORMATIVA:

Evaluación del proceso de desarrollo de un programa de intervención socioeducativa con el fin de proporcionar la ayuda más adecuada en cada momento.

EVALUACIÓN INICIAL:

Conocimiento de la situación existente al inicio de un programa de intervención socioeducativa.

EVALUACIÓN SUMATIVA:

Es la que tiene lugar al final de un determinado proceso de intervención socioeducativa, constata los resultados del mismo y sirve de base para adoptar decisiones pertinentes.

EVALUADOR:

Persona o agente encargado de realizar la evaluación.

EVALUAR:

Evaluar es el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y/o toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.

FIABILIDAD:

Calidad de fiable. Término que describe la consistencia que existe entre las medidas, la ausencia de error.

FUENTES DE INFORMACIÓN:

Personas, grupos o documentos de donde se obtienen los datos.

GUÍA DE EVALUACIÓN:

Indicación procesual con la que se intenta ayudar a los evaluadores y a sus audiencias, a satisfacer los requerimientos de las normas de evaluación.

HETEROEVALUACIÓN:

Evaluación realizada por un evaluador distinto a las personas evaluadas. Es quizás el tipo de evaluación más corriente, a la que estamos más habituados.

HIPÓTESIS:

Suposición o conjetura, expectativa de solución de un problema. Las hipótesis son de gran importancia en el trabajo científico y no es posible avanzar en una investigación si no se comienza por plantear una explicación o solución de la dificultad que la originó.

INDICADOR DE EVALUACIÓN:

Pautas o elementos, en función de los cuales se define el contenido y la finalidad de un criterio para evaluar programas de intervención socioeducativa, lo fijan y lo delimitan.

INFORMACIÓN CUALITATIVA:

Hechos y demandas presentados en forma narrativa y no numérica.

INFORMACIÓN CUANTITATIVA:

Hechos y demandas presentados en forma numérica.

INFORME:

Síntesis de los resultados de un proceso de evaluación de un programa de intervención socioeducativa, conforme a los objetivos planteados.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN:

Aparato concreto de recogida de información: fichas anecdóticas, listas de control, escalas de evaluación, entrevistas, cuestionarios, técnicas sociométricas, técnicas proyectivas, tareas de adquisición, tareas de repaso, tests, tests estandarizados...

INVESTIGACIÓN:

Conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento.

INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL:

Investigación científica en la que un investigador manipula y controla una o más variables independientes para determinar sus efectos sobre la variable resultante (dependiente).

MICROEVALUACIÓN:

Es la evaluación que se realiza en las dimensiones de un contexto o ámbito reducido y concreto.

NORMA:

Principio comúnmente aceptado por los expertos en evaluación, por medio de la cual se establece la medición del valor o la calidad de éste.

OBJETIVOS:

Marcos de referencia ideológicos, sociológicos, culturales, políticos, etc. de los que se extrae la justificación de los propósitos y objetivos que se persigue. Cada uno de los fines inmediatos y concretos que nos van a permitir alcanzar el fin total... El objetivo se puede definir como el fin concreto o fin inmediato de una actividad específica.

OBJETO DE LA EVALUACIÓN:

Lo que se está evaluando, por ejemplo, un programa de intervención socioeducativa.

OBSERVACIÓN:

Técnica que se basa en la contemplación sistemática de la conducta, y está basada en una planificación cuidadosa y un examen muy minucioso de la conducta que está teniendo lugar. Se caracteriza por la objetividad más elevada que en las escalas cualitativas.

PARADIGMA:

Conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado.

PARÁMETRO:

Son los datos obtenidos en la evaluación de las variables o valores de éstas si se refieren a la población.

PLAN:

Conjunto articulado de indicaciones, normas y previsiones encaminadas a la consecución de un determinado objetivo o conjunto de éstos.

PLANIFICACIÓN:

Plan general científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado.

POBLACIÓN:

Personas o grupo que permite realizar un estudio o a las cuales se aplicarán las conclusiones del mismo.

PRECISIÓN:

Grado en el que una evaluación es verídica o válida con respecto a un programa, proyecto o material.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA:

Estrategia de intervención socioeducativa diseñada y elaborada intencionadamente, para la consecución de unos objetivos sociales de mejora.

PROYECTO:

Documento que aborda problemáticas concretas dentro de un plan general de una institución o Comunidad Autónoma, y en ámbitos en los que aquél ejerza su influencia.

REFERENTE:

Aquello a lo que uno se refiere cuando se formula un juicio.

SISTÉMICO:

Enfoque de la realidad educativa que tiene en cuenta el carácter multidimensional de la misma, lo que hace que para su estudio deba ser considerado como una totalidad global que incluye muchos y muy diversos parámetros.

TÉCNICA DE EVALUACIÓN:

Técnica de evaluación es cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso.

TRIANGULACIÓN:

Utilización de diferentes fuentes de datos, métodos y sujetos para el estudio-evaluación del comportamiento humano, del funcionamiento de una institución o de las características de los sistemas.

VALIDEZ:

Solidez en el uso e interpretación de una medida. Es el grado en el que un test desempeña el cometido para el que fue concebido. El concepto tiene distintas implicaciones según los tipos de tests, y por consiguiente los datos de validez son distintos para cada caso.

VARIABLE:

Característica que puede adquirir diversos valores. Constructo que permite definir y asignar valores cuantitativos y/o cualitativos dentro de un espacio simbólico claramente determinado.

VIABILIDAD:

Grado en el que un programa es adecuado para realizarse en un ámbito concreto.



Evaluación de Agentes y Ámbitos de Intervención Socioeducativa

Castillo • Cabrerizo

Se aborda en este libro el concepto y sentido de la evaluación en el ámbito de la Educación Social. Más en concreto, se aborda la evaluación de programas de intervención socioeducativa, de los ámbitos en los que se desarrollan y de los agentes que los promueven.

Los autores de la obra, **Santiago Castillo Arredondo** y **Jesús Cabrerizo Diago**, son profesores de Educación en la UNED y reconocidos expertos en Evaluación educativa.

Como materiales complementarios a este libro de texto figuran:

- S. Castillo - J. Cabrerizo: *Prácticas de Evaluación Educativa: Materiales e Instrumentos*, Madrid, Pearson Prentice Hall, 2003. ISBN 84-205-3833-7.
- S. Castillo: *Vocabulario de Evaluación Educativa*, Madrid, Pearson Prentice Hall, 2003. ISBN 84-205-4041-2.
- S. Castillo (Coord.): *Compromisos de la Evaluación Educativa*, Madrid, Prentice Hall, 2002. ISBN 84-205-3562-1.



www.pearsoneducacion.com

ISBN 84-205-3832-9



9 788420 538327



Evaluación de Agentes de Intervención Socioeducativa



4. 2
7. 5
7. 8
3. 3

