

EL VALOR DE LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS

María Jesús Perales-Montolío, Sonia Ortega-Gaite y Margarita Bakieva-Karimova

Fecha de recepción y de aceptación: 9 de noviembre de 2022, 19 de diciembre de 2022

Resumen: Este trabajo visibiliza el valor de la evaluación como garante en el proceso de diseño y ejecución de una intervención socioeducativa. En él se entiende la evaluación como un proceso planificado y sistematizado orientado a la toma de decisiones y a la mejora de la acción socioeducativa. En ese sentido, por un lado, se reflexiona sobre el ciclo de diseño, elaboración y ejecución de la intervención socioeducativa, entendiendo que hay diferentes niveles de intervención: plan, programa y proyecto. Por otro lado, se presentan los criterios de evaluación como aspectos determinantes que apoyan el tipo de evaluación utilizada (de contexto, entrada, proceso y/o producto).

Desde este planteamiento teórico, se presenta la experiencia de evaluación de un proyecto socioeducativo realizado por GEM-Educo (grupo de investigación de la Universidad de Valencia) con la entidad Entreculturas, mostrando las fases y la metodología utilizada. El trabajo concluye reiterando la importancia de situar en el centro del proceso la mirada pedagógica, que, por finalidad, por contenido y por metodología, va a priorizar el hecho educativo sobre cualquier otro elemento.

Palabras clave: modelo CIPP, evaluación de programas, educación social y pedagogía, evaluación educativa.

Abstract: This work makes visible the importance of evaluation as a guarantee in the process of designing and executing a socio-educational project. It understands evaluation as a planned and systematic process aimed at decision-making and the improvement of socio-educational action. In this sense, on the one hand, it reflects on the cycle of design, development and implementation of the socio-educational intervention, understanding that there are different levels of intervention: planning, programming and implementation. On the other hand, the evaluation criteria are presented as determining aspects that support the type of used evaluation (context, input, process and/or product).

From this theoretical approach, the evaluation experience of a socio-educational intervention carried out by GEM-Educo (a research group of the University of Valencia) with the NGO Entreculturas is presented, showing the phases and used methodology. The paper concludes by reiterating the importance of placing the pedagogical approach at the centre of the process, which, in terms of purpose, content and methodology, will prioritise the educational aspect over any other.

Keywords: CIPP model, programme evaluation, social education and pedagogy, educational evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación ha pasado en 30 años de ser una fase relegada al final de intervención educativa, centrada casi exclusivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y con escaso papel desde un punto de vista organizativo, a ser un elemento central que acompaña todo el proceso educativo.

La tradición de la evaluación de programas en educación es larga. Normalmente se toma a Tyler como el padre de la evaluación, pero la revisión realizada en los años 80 por Stufflebeam y Skinfeld (1987) ya daba cuenta de diversos modelos, vinculados con paradigmas o enfoques diferentes, y que son la base de las evaluaciones que se siguen realizando.

El desarrollo exponencial vivido en los últimos años ha hecho aparecer otros muchos modelos, algunos procedentes del ámbito empresarial o de gestión, otros muy centrados en elementos económicos o en ámbitos muy específicos como el de la cooperación al desarrollo.

Pero cuando se trata de evaluación educativa es fundamental no perder de vista la relevancia de los objetivos, de los procesos y de los criterios pedagógicos, para dotar de sentido a la propia evaluación y a sus resultados. Las primeras iniciativas de acercamiento de los modelos ISO al mundo de la educación resultaron ser muy poco significativas para las entidades educativas (aunque gozaron de relativo éxito, porque aportaban una fuerte imagen de credibilidad externa); su falta de significatividad no se debía a fallos del propio modelo, sino a no haber integrado elementos clave desde el punto de vista pedagógico: los relevancia y significatividad de los objetivos, el carácter procesual de la educación, el valor del aprendizaje, la necesidad de la aportación formativa de la evaluación, la flexibilidad de procesos y estrategias para atender a la gran diversidad de personas implicadas...

Del mismo modo, fuera del sistema educativo, la evaluación de planes, programas y/o proyectos socioeducativos debe tener como pilar centrar los saberes pedagógicos, tanto de contenido como de procesos. Este artículo se centra en el vasto ámbito de la acción socioeducativa, que habitualmente son desarrollados fuera del sistema escolar, por un amplio abanico de entidades de muy diverso tipo que lleva adelante iniciativas, al amparo de directrices generales en relación con convocatorias públicas y/o privadas, para dar respuesta a necesidades educativas y sociales, pero no curriculares. Y va a reflexionar, a partir del análisis de una experiencia, sobre cómo la evaluación en este ámbito debe acompañar todo el ciclo del proyecto, y debe hacerlo desde los saberes pedagógicos, que son los que dan sentido a los proyectos y, por tanto, también a la evaluación que se hace de ellos.

2. DISEÑO DE UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO COMO ELEMENTO ORGANIZADOR

Antes de empezar el diseño de cualquier acción socioeducativa, es importante diferenciar los términos de plan, programa y proyectos como aspectos interrelacionados que enmarcan el desarrollo de la acción socioeducativa.

En ese sentido, Pérez (2005) plantea aterrizar los tres conceptos como tres niveles de acción diferentes, pero totalmente interconectados:

- Un primer nivel, el plan, organiza directrices en base a objetivos y metas de carácter general que están previstas a largo plazo, que sirven de guía para el diseño y concreción de futuras acciones socioeducativas que se concretan en los siguientes niveles (programas y proyectos). La elaboración de los planes puede ser a nivel internacional, nacional, autonómico o incluso local, y deberían ser elaborados desde un trabajo participativo y en colaboración con diferentes agentes implicados.
- El segundo nivel, el programa, recoge una serie de objetivos y metas concretas que se derivan del

plan y que se concretan con un diseño que identifique los lineamientos de la acción socioeducativa a medio plazo. Generalmente, tiene un carácter nacional, autonómico o incluso local

- Y el tercer nivel, el proyecto, concreta unos objetivos y indicadores claros y específicos que definen la acción socioeducativa en relación con el plan y programa. Se describe con claridad toda la propuesta de acción socioeducativa de forma planificada. Los proyectos son organizados por entidades del ámbito socioeducativo a nivel nacional, autonómico, regional o local, y son el mayor grado de concreción y operatividad de la acción socioeducativa para transformar la realidad social desde las necesidades detectadas.

Son muchos los elementos que se interrelacionan en la planificación de los planes, programas y proyectos de la acción socioeducativa (Álvarez, 2006), y en concreto, el proyecto nace de la concreción específica de acción transformadora en base a los lineamientos marcados a nivel general en el plan y a medio plazo en los programas. El diseño de un proyecto viene, habitualmente, marcado por las convocatorias y/o convenios que financian la intervención, ya sea desde el ámbito público o privado.

Este trabajo asume el proyecto como “un conjunto integrado de procesos y actividades que pretende transformar un ámbito de la realidad social” (Castillo y Cabrerizo, 2011, p.39) en torno a las necesidades detectada y en consonancia los linamientos marcados a nivel internacional, nacional, autonómico y/o local.

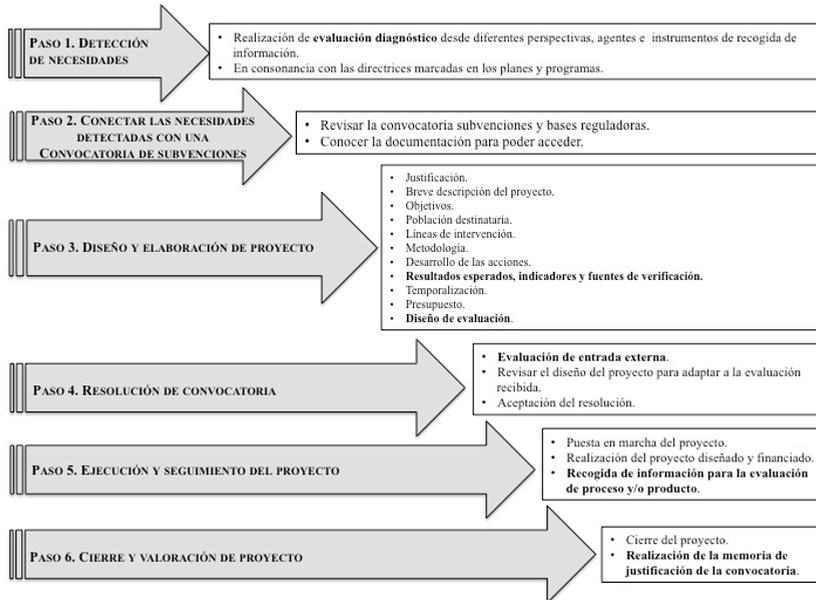
Para el diseño de un proyecto socioeducativo, en convocatoria pública de concurrencia competitiva, se plantean un total de seis pasos:

- El primer paso, la detección de necesidades, se plantea en una doble perspectiva. Por un lado, es necesario realizar una evaluación diagnóstica sistematizada (o evaluación de contexto), para la detección de necesidades reales. Se trata de recopilar y sistematizar, desde diferentes perspectivas, agentes e instrumentos, la información que justifique el proyecto que se va a proponer. Por otro lado, es necesario cuidar que las necesidades detectadas vayan en consonancia con las directrices marcadas en el plano global (planes) y a medio plazo (programa).
- El segundo paso debe ser conectar las necesidades detectadas con una convocatoria de subvenciones para poder iniciar el proceso de diseño de proyecto (paso 3). Para ello hay que revisar diferentes convocatorias y bases reguladoras para comprobar que es viable poder presentar el proyecto.
- El tercer paso se centra en el proceso de diseño y elaboración de proyecto. En muchos casos, las propias convocatorias, públicas o privadas, ofrecen un esquema o incluso una plantilla de “modelo de proyecto”. Habitualmente tiene las cuestiones básicas que dan respuesta a las necesidades (justificación) (relación con el paso 1), qué (objetivos), cómo (metodología), cuándo (temporalización), a quién (participantes) y con qué (recursos).
- Una vez diseñado el proyecto y presentado en tiempo y forma a la convocatoria de proyectos, el cuarto paso es valoración de proyectos, para seleccionar cuáles serán financiados. Cada vez es más habitual, desde una lógica de transparencia, que las convocatorias (o las bases reguladoras) presenten de forma explícita los criterios que serán considerados en esta selección. En la resolución de convocatoria se publican los proyectos que serán financiados, con las cantidades asignadas, y en caso positivo debe ser aceptado por la entidad solicitante.
- Una vez aceptado, se inicia el paso cinco de ejecución y seguimiento del proyecto. Esto significa la puesta en marcha del proyecto, implementar el proyecto diseñado e ir recogiendo la información precisa que ayude hacer un seguimiento real para una evaluación de proceso y/o de producto.

- El último, el seis, plantea el cierre y valoración del proyecto. Es el momento de terminar el proyecto y presentar en tiempo y forma la memoria de justificación al financiador del proyecto siguiendo las pautas marcadas en la convocatoria de subvenciones y bases reguladoras.

De esta forma, la evaluación acompaña todo el ciclo del proyecto (Figura 1), desde el análisis de necesidades, que es el que justifica el diseño mismo del proyecto, hasta el cierre, con la evaluación de resultados, pasando por la evaluación de entrada y de proceso, como se verá más adelante.

Figura 1: Paso de la planificación y elaboración de un proyecto socioeducativo en convocatoria de subvenciones



3. LA EVALUACIÓN COMO ELEMENTO DE CALIDAD DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Existe un gran abanico de definiciones de evaluación, pero el trabajo de GemEduco, entiende la misma como un “proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa o social que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y a la mejora” (Jornet et al., 2003, p.32).

Esta definición global, a la hora de hacer evaluaciones de proyectos socioeducativos, toma como referente aplicado el listado de componentes (Jornet, Suarez y Perales, 2003, p.38) (Tabla 1), que van a permitir plantear un Plan de evaluación adecuado, y que cumpla los criterios de validez y credibilidad.

Tabla 1. Listado de componentes de la evaluación

Componente	Cuestión	Finalidad/Tarea
Objeto de la evaluación	¿Qué se evalúa?	Identificar las características del Objeto a Evaluar.
Finalidad de la evaluación	¿Para qué se evalúa?	Identificar la finalidad de la Evaluación: desde recabar información para mejorar hasta sustentar la toma de decisiones en procesos de rendición de cuentas.

Componente	Cuestión	Finalidad/Tarea
Audiencias o colectivos implicados	¿Quién orienta o encarga la evaluación?	Identificar el grado y tipo de responsabilidad política y administrativa de quien encarga la evaluación.
	¿Quién realiza la Evaluación?	Identificar quién va a ser el responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación.
	¿Qué audiencias están implicadas?	Identificar los actores del proceso que se va a evaluar para definir su rol en el Plan de Evaluación.
Fuentes e Instrumentos de Información	¿Qué información se requiere?	Identificar cuál es la información verdaderamente relevante para el proceso evaluativo.
	¿A quién se le demanda información?	Identificar quién puede aportar la información relevante.
	¿Cómo se recoge la información?	Decidir acerca de la Técnica Evaluativa o Instrumento de Medida más adecuado para llevar a cabo la recogida de información.
Momentos de recogida de información	¿Cuándo se recoge la información?	Teniendo en cuenta los objetivos y finalidad de la evaluación, decidir cuáles son los momentos clave en que se debe recoger la información.
Análisis de la información	¿Cómo se analiza y sintetiza la información?	Decidir cuáles son las técnicas de análisis de datos más adecuadas, teniendo en cuenta la información que se requiere extraer de la evaluación, los tipos de variables que se han medido y la forma en que se ha de transmitir la información.
Difusión de la Información	¿Quién tiene derecho de acceso a la información?	Identificar los actores del proceso objeto de evaluación que tienen derecho a información.
	¿Cómo se elaboran los informes de evaluación?	Identificar qué informes deben realizarse y ajustar su formato de acuerdo a las características de la Audiencia a que se dirigen.

Aunque la aproximación pedagógica a la evaluación debe ser evidente en todo su proceso, podemos indicar que son los criterios los que mejor la explicitan. Y esto es así porque los criterios son los “referentes de calidad”, la concreción de un término relativo y multidimensional, como es el de calidad educativa de un proyecto.

En la concreción de la aproximación pedagógica a la evaluación, esta definición de criterios se adecua al Modelo de Evaluación Sistemática de Stufflebeam y Skinfeld (1987), ayudando a informar cada una de las cuatro evaluaciones que él proponía, se presenta una serie de criterios que son claves en las diferentes evaluaciones (Perales et al., 2011). En primer lugar, en la evaluación de contexto no hay criterios relativos a la intervención socioeducativa, se trata de hacer el análisis de necesidades a partir de la realidad concreta que se quiere transformar. Este análisis es fundamental en el ámbito de la intervención socioeducativa, identificando necesidades desde diferentes perspectivas, preguntando a diferentes personas, etc. que muestren las necesidades reales del contexto y/o de las personas.

En segundo lugar, la evaluación de entrada se realiza en relación al propio diseño del proyecto previo a la puesta en marcha, para ello se utilizan cuatro criterios como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Definición de criterios de evaluación de entrada

Evaluación de entrada	
Pertinencia¹	Existe una necesidad real en el contexto, que requiere de un programa / una intervención educativa como éste/ésta. El proyecto es una respuesta potencialmente adecuada a la necesidad detectada.
Suficiencia	El proyecto, tal y como está diseñado, es potencialmente capaz de conseguir los objetivos que pretende (incluye los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados).
Calidad técnica del programa	El proyecto es coherente con las bases teóricas y pedagógicas. El proyecto tiene congruencia interna entre sus componentes.
Viabilidad del programa	El diseño previsto para el proyecto es realista y adecuado para la situación donde se desarrollará.

En tercer lugar, la evaluación de proceso que se realiza durante la ejecución de la intervención socioeducativa, se puede diseñar en relación a cinco criterios de evaluación como se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Definición de criterios de evaluación de proceso

Evaluación de proceso	
Cumplimiento	El proyecto se desarrolla según lo previsto, no hay desfases ni desajustes.
Flexibilidad²	El proyecto es capaz de adecuarse a las situaciones que se van presentando, manteniendo los objetivos finales, pero adecuando las estrategias.
Adecuación de los diferentes componentes.	Los diferentes componentes del proyecto contribuyen a su desarrollo adecuado y a la consecución de los objetivos (el trabajo desarrollado por los educadores, la infraestructura, la metodología...). Puede integrar o no la valoración del papel de los educadores en el proyecto.
Eficacia parcial	Los objetivos previstos se van consiguiendo.
Satisfacción parcial de los implicados	Los implicados (educadores, alumnado, coordinadores, agentes externos, equipo directivo...) están satisfechos con el desarrollo del proyecto.

Por último, la evaluación de producto que se realiza al final de la intervención socioeducativa, se diseña en relación a seis criterios como se recoge en la Tabla 4.

¹ La pertinencia social es un criterio de calidad recogido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, octubre de 1998) en el documento La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción (pág. 25). Allí se puede leer: «La calidad es inseparable de la pertinencia social», desarrollándose esta idea como «una búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible» (Pérez Juste, 2000, p.276)

² Estos dos criterios, cumplimiento y flexibilidad, son opuestos. Se pueden considerar ambos como relevantes, cuando el equipo educativo considere que un programa de calidad será aquél que mantenga un equilibrio entre ellos. O se puede elegir sólo uno de ellos, cuando el equipo educativo decida priorizar uno u otro.

Tabla 4. Definición de criterios de evaluación de producto

Evaluación de producto	
Eficacia	Grado de logro de los objetivos propuestos (aprendizajes, cambio de actitudes, participación).
Eficiencia	Resultados en relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica.
Efectividad³	Efectos beneficiosos no previstos.
Satisfacción	Satisfacción de de destinatarios, agentes y otro personal interesado / afectado.
Impacto	Efectos del programa en el contexto, más allá de los objetivos internos pretendidos.
Funcionalidad	Grado en que el programa ha satisfecho las necesidades que lo justificaron.

Estos criterios (Perales et al., 2011, p.239), aunque evidentemente no son exhaustivos, permiten hacer una revisión global de la calidad pedagógica de un proyecto socioeducativo. En cada caso, no obstante, deberán ser adaptados a la demanda de evaluación, dado que tres van a ser los componentes que marquen la pauta de la misma: el objeto, la finalidad y las audiencias implicadas.

4. A MODO DE EJEMPLO: EVALUACIÓN EXTERNA A UN PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

Este apartado pretende mostrar la evaluación de un proyecto de intervención socioeducativa a través del trabajo realizado por el grupo GEM-Educo, grupo de investigación reconocido en la Universitat de València (GIUV-2016-290). La entidad social con la que se ha llevado a cabo la colaboración en el área de evaluación ha sido Entreculturas con el Proyecto “Mejorando la inclusión educativa en comunidades vulnerables españolas”.

En la presentación de este ejemplo se toma como documentación clave el Informe Final presentado por GemEduco en 2020, contando con el acuerdo explícito de la propia entidad de Entreculturas, acostumbrada al rigor y la transparencia en sus procesos de evaluación⁴.

De acuerdo con el ciclo del proyecto, presentado anteriormente en este trabajo, la convocatoria en el marco de la cual se desarrolla la actividad socioeducativa marca líneas directrices. En este caso, al tratarse de un proyecto con financiación europea, la propia convocatoria preveía que una parte del presupuesto se dedicases a la realización de una evaluación externa. Así, como un elemento que aporta credibilidad a la propia evaluación, se establecen unos Términos de Referencia que se hacen públicos y que, a su vez, funcionan como una nueva convocatoria de trabajo. GemEduco presentó su candidatura como equipo evaluador, ofreciendo un Plan de Evaluación que se adecuaba a las necesidades planteadas por la entidad.

Una vez seleccionado el equipo evaluador, se plantearon una serie de reuniones entre el equipo técnico de Entreculturas responsable del proyecto y el equipo de evaluación, y, siguiendo el modelo de Evaluación Respondiente de Stake, se establecieron acuerdos sobre cómo llevar adelante la evaluación. Más allá de la negociación, en términos de Cronbach, se trata de explicitar la finalidad real de la evaluación, las expectativas de Entreculturas respecto a la evaluación, y cómo el equipo evaluador podía atenderlas desde el rigor y adecuación técnica. Así, el diseño de la evaluación y la recogida de información sobre proyecto fueron realizados contando con la colaboración constante del equipo

³ No hay consenso respecto a la definición del criterio de efectividad. En cualquier caso, una perspectiva interesante en la evaluación de cualquier programa o iniciativa educativa es el análisis de los efectos beneficiosos no previstos que se han conseguido vinculados con el programa.

⁴ Al respecto, remitimos a las personas interesadas a la página web de la propia entidad Entreculturas, que ofrece amplia e interesante información sobre las evaluaciones realizadas en sus diferentes proyectos. <https://www.entreculturas.org/es/home>

GEM-Educo con el equipo técnico de Entreculturas y la comunicación fueron la clave de éxito de este proceso.

La metodología de evaluación parte del Modelo CIPP de Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), en la adaptación de GemEduco, priorizando en este caso una aproximación de evaluación participativa.

La finalidad de la evaluación era fundamentalmente sumativa (Scriven, 1967), con el objetivo de identificar evidencias del impacto del proyecto en el desarrollo personal, la convivencia y la inclusión en contextos vulnerables. Sin embargo, en paralelo, Entreculturas solicita no dejar de lado la finalidad formativa (con el fin de recabar la información del proyecto susceptible de mejora), centrada fundamentalmente en la apropiación de la cultura evaluativa, y en la identificación de aprendizajes adquiridos y de elementos para la mejora, aconseja una aproximación desde la evaluación participativa.

De acuerdo con esto, el diseño inicial de la evaluación giraba en torno a un proceso participativo con las y los jóvenes, las educadoras y educadores de las entidades, y el personal técnico de Entreculturas, para garantizar la validez del proceso y de los resultados de evaluación. Sin embargo, la implicación de jóvenes, educadoras y educadores en el proceso de diseño de la evaluación se vio muy limitada por la situación derivada del COVID-19, aunque evidentemente fueron fuentes de información fundamentales en el proceso.

Desde la perspectiva de enfoque, el proceso de evaluación se enmarca en el modelo mixto, pues utiliza de forma complementaria metodologías cuantitativas (cuestionarios y rejillas de análisis documental) y cualitativas (grupos de discusión, entrevistas y talleres participativos). Este tipo de procedimientos mixtos actualmente se reconocen como los más potentes para este tipo de situaciones evaluativas, dado que triangulan información de diferentes características, y se han reconocido como los más adecuados para aproximar y reflejar la realidad que en este caso se pretende valorar, comprender, explicar y mejorar. El desarrollo de todas estas técnicas, a su vez, crea un proceso dinámico y enriquecedor tanto en la recogida como en el análisis de información (Perales et al., 2011; Jornet et al., 2013). Sin embargo, el carácter específico de la demanda y, sobre todo, la situación tan peculiar que se vivía, vinculada a la pandemia, impidieron explorar el uso de otras técnicas creativas, más abiertas, que por su estilo facilitan la creación de climas de complicidad muy adecuados para la evaluación (Perales et al., 2019).

Podemos definir en cuatro fases fundamentales en torno a cuales se ha desarrollado el diseño y aplicación de la evaluación: (fase 1) diseño de evaluación, (fase 2) identificación de participantes, (fase 3) recogida de información, (fase 4) análisis de la información. Las cuatro se describen a continuación.

- Fase 1. Diseño y validación de la evaluación

La validez del diseño y proceso de evaluación aseguran la utilidad y credibilidad de sus resultados y conclusiones. Para ello, la planificación es una estrategia fundamental, pues va a permitir que realmente la evaluación responda a aquello para lo que se diseña; esto es, sea una evaluación válida. El concepto de validez de la evaluación (Jornet et al., 2020) fue clave en todo el proceso, tanto por la comunicación constante con la entidad que demandaba la evaluación, como por la referencia a rigor y calidad de los procesos de recogida y análisis de la información. Para ello, entre otras cosas, se evitaron sesgos en la recogida de la información a nivel lingüístico, cultural y organizacional, trabajando con técnicas fiables, válidas y próximas a los colectivos participantes.

Una de las garantías de validez de la evaluación se centra en su propio diseño, que se realiza desde GemEduco como agente de evaluación externa, en coordinación con el equipo técnico de este proyecto en Entreculturas.

En ese proceso de adecuación y validación, cobró especial protagonismo la adecuación del diseño inicial de la evaluación para recoger la peculiaridad de la situación derivada del COVID-19, que exigió una gran flexibilidad por parte de la entidad en la adaptación del proyecto, limitó el desarrollo del mismo, y condicionó también el proceso de evaluación.

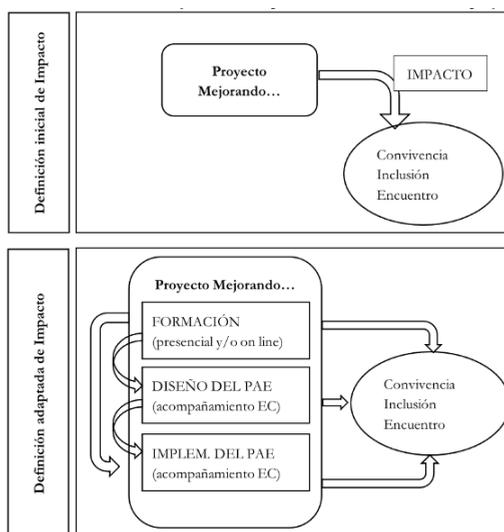
La propuesta inicial de Plan de Evaluación fue validada con Entreculturas, a partir de las aportaciones de las técnicas implicadas directamente en el desarrollo de proyecto y se han adecuado el contenido y la formulación de los instrumentos de recogida de información (para jóvenes, educadoras y educadores).

Al final del proceso se realizó la validación del informe de evaluación, fundamental en el proceso de validación, pues permite, de acuerdo con Stake (1976), confirmar datos y validar interpretaciones. Para ello, se entregó un informe preliminar, con datos, interpretaciones y conclusiones muy bien diferenciadas entre sí, para que Entreculturas pudiera aportar su visión respecto al proceso y al producto de la evaluación.

Además, en ese momento final se incorporó otra estrategia de validación, que revisó la calidad del proceso de evaluación y la adecuación de las conclusiones extraídas, a partir del análisis del Comité Asesor de GemEduco. Para ello, en esta metaevaluación se utilizaron tanto los estándares del Joint Committee (utilidad, legitimidad, adecuación, viabilidad y responsabilidad), como los del propio equipo GemEduco (utilidad, equidad y justicia).

Otro elemento fundamental en este proceso de validación es la definición operativa del criterio de impacto, fundamental en esta evaluación externa. En la propuesta inicial, se asumía el Proyecto Mejorando la inclusión en comunidades educativas vulnerables como elemento global generador de impacto. Sin embargo, el proceso de validación, y la necesidad de reflejar también la situación producida por el COVID-19 recomendaron cambiar la perspectiva, y considerar las sucesivas fases del proyecto como generadoras de impacto, manteniendo también la perspectiva global. Esto condicionó la elaboración de instrumentos, porque obliga a visibilizar los aportes de cada una de las etapas del proyecto, recogiendo esta perspectiva de las educadoras y los educadores, y de las técnicas de proyecto.

Figura 2. Adecuación de la definición de Impacto a las características del proyecto



El proceso de validación con Entreculturas permitió, por tanto, adecuar la matriz de evaluación inicial, planteada en la propuesta de GemEduco, a las finalidades específicas de la evaluación, el desarrollo real del proyecto, y los condicionantes derivados del COVID-19.

- Fase 2. Identificación de participantes

Los participantes directos en el proyecto fueron las educadoras y los educadores, que participaron en la formación inicial, diseñaron los Planes de Acción Educativa en función del análisis de contexto realizado, y los implementaron en sus entidades educativas. El proyecto fue diseñado para realizar estas formaciones en cada una de las entidades implicadas, y se inició en esas condiciones, con formaciones ad hoc y presenciales. Sin embargo, la llegada de la pandemia obligó a cambiar la estrategia y ofrecer la formación online, seleccionando un educador o educadora de cada entidad para participar en ella. Esta persona en muchos casos actuó como elemento multiplicador socializando la formación con su equipo, e implicando a otros colegas en el diseño y/o la implementación de los Planes de Acción Educativa.

En cuanto a los jóvenes, verdaderos beneficiarios del proyecto, su implicación en el mismo ha sido condicionada por la participación en los Planes de Acción Educativa desarrollados en las entidades, y en los Encuentros Regionales, como marco posibilitador de convivencia entre jóvenes de diversas procedencias.

- Fase 3. Recogida de información.

Para la recogida de información se utilizó, por un lado, los cuestionarios que fueron remitidos a educadoras y educadores y los jóvenes implicados en el proyecto. La remisión de los cuestionarios fue realizada por los y las educadores de las entidades, a instancias de las técnicas de proyecto, cuya colaboración fue clave. A pesar de la insistencia de las técnicas de proyecto, y de la reconocida implicación de muchas educadoras y educadores en el proyecto, la tasa de respuesta fue muy reducida, lo cual se explica, entre otros motivos, por la situación de pandemia.

Por otro lado, se realizaron grupos de discusión. En cuanto a los grupos de discusión de educadoras y educadores, la selección de participantes fue realizada por Entreculturas, a partir de la petición planteada por GemEduco: profesionales implicados en el proyecto, que estuvieran desarrollando su función en entidades y con una implicación directa en los PAE. Asimismo, participaron jóvenes implicados en PAE especialmente relevantes, y jóvenes implicados los encuentros de formación que favorece el proyecto.

La sensibilidad en la recogida de la información con los colectivos implicados, especialmente con las y los jóvenes fue fundamental. Por ello, en las entrevistas y grupos de discusión se contó con la complicidad de técnicas y educadoras para facilitar el acceso y la creación de un clima adecuado para la recogida de información; y en la observación de los talleres se mantuvo una distancia adecuada (vinculada con la observación no participante) para facilitar una situación no disruptiva, sin condicionar a las y los participantes, para evitar la deseabilidad social y el sesgo de la evaluación. Una sensibilidad similar se mantuvo en el acercamiento a educadoras y educadores, tanto en los grupos de discusión como en la observación de talleres participativos de los Encuentros.

Fue imprescindible, como se ha indicado, adaptar el procedimiento evaluador a la segunda ola de la pandemia por COVID-19, adecuando el formato e incluso el contenido del proceso de recogida de información. Así, las adaptaciones realizadas fueron las que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Adaptaciones del procedimiento de recogida de información

Fuente	Instrumento previsto	Adaptaciones realizadas
Educadoras y Educadores	Grupo de discusión	Online, y no presencial. Reducción del número de participantes.
	Cuestionario	Sin adaptación requerida (ya estaba prevista la aplicación online).
	Observación y entrevistas en las entidades	Sustituidas por la observación no participante en los Encuentros de educadoras y educadores.
Jóvenes	Grupo de discusión	Online, y no presencial. Desglosados por tipología de jóvenes (unos más vinculados a Encuentros, y otros implicados directamente en los PAE del proyecto). Transformados en entrevistas cuando ha sido necesario. Aunque se planteó la transformación de alguno de ellos en dinámicas-taller para hacerlos factibles, finalmente no pudieron realizarse en contextos grupos de discusión en contextos de exclusión.
	Cuestionario	Sin adaptación requerida (ya estaba prevista la aplicación online).
	Talleres participativos	Se sustituye el desarrollo de talleres participativos ad hoc, para observar el impacto del programa en comportamientos específicos, por la observación de los Encuentros Regionales, por ser oportunidades privilegiadas y viables de acceso a los colectivos.
Técnicas	Entrevista	Su papel en la evaluación ha sido más relevante de lo inicialmente previsto, para poder recabar suficiente información.

Los procesos de evaluación deben ser flexibles, adaptables. Así lo señala también el Joint Committee (Yarborough et al., 2019). Estos procesos de adaptación traen, también, elementos positivos. Así, se puede señalar que esta virtualización imprescindible del proceso de recogida de información ha permitido un trabajo de campo con todas las garantías de un proceso presencial, mejorando muchas veces algunos aspectos, como la reducción del tiempo y del impacto ambiental por el desplazamiento, y la automatización del almacenamiento de la información proporcionada mediante estos instrumentos y técnicas, lo que optimiza el posterior análisis y tratamiento de datos. En todos los casos, además, se han cuidado las garantías éticas y deontológicas de tratamiento de la información con los fines de investigación.

El conjunto de información recogida, a través de las diferentes técnicas y fuentes, permitió una aproximación global y suficiente para atender a la finalidad de la evaluación: ofrecer valoraciones y aprendizajes sobre el papel y el impacto del enfoque de Educación para la Ciudadanía Global en la mejora de la inclusión educativa y la convivencia en centros socioeducativos en contextos en riesgo de exclusión.

- Fase 4. Análisis de la información

En el análisis de información se respetó, de acuerdo con los Términos de Referencia planteados por Entreculturas, la diferenciación entre hallazgos, análisis interpretativo, juicios concluyentes y recomendaciones.

La metodología de análisis de los datos recogidos en los cuestionarios (tanto de educadores como de jóvenes) se adecuó a su carácter estadístico descriptivo. Se utilizó el programa SPSS versión 26,

bajo licencia de la Universitat de València, y se realizaron análisis descriptivos de tendencia central y dispersión en las variables que lo permitían, y frecuencias en las que eran puramente categoriales. En las variables presentadas como dummy o ficticias se utilizaron los gráficos de barras para sintetizar información respecto a porcentaje de sujetos que marcan cada una de las opciones.

La metodología de análisis de la información cualitativa, recogida mediante grupos de discusión y entrevistas, se basó en análisis de contenido, buscando las categorías que emergían de los textos, sin perder de vista las dimensiones que estructuran la evaluación. Se trataba, por tanto, de una categorización fundamentalmente inductiva. Tras una primera categorización manual de los textos, se trabajó con ellos utilizando el programa WebQDA, con licencia de particular.

Las categorías de análisis emergen de los textos, tomando en consideración la estructura de dimensiones con la que se construyen los instrumentos (grupos de discusión y entrevistas). El diseño en paralelo de los instrumentos facilitaba una identificación de categorías con una base paralela, pero que, de acuerdo con la especificidad de cada encuentro, generaba subcategorías diferentes (para educadoras y educadores, y para jóvenes).

El Informe fue presentado a Entreculturas como Informe de Evaluación externa, y fue utilizado para la justificación del proyecto. Además, el proceso de evaluación permitió extraer un Documento de Buenas Prácticas que fue relevante como elemento de dinamización interna. Finalmente, y en una línea más de divulgación, la información evaluativa aportada contribuyó a enriquecer el documento “Decide-convive: educación para la ciudadanía global en contextos de exclusión”, publicado por Entreculturas en 2021. Este último documento, como se señala en la propia web, “forma parte de Educar para cambiar el Mundo, la línea de publicaciones de Entreculturas a través de la cual sistematizamos nuestra práctica y la ponemos a disposición de toda la comunidad educativa”.

5. CONCLUSIONES

En el ámbito socioeducativo y en el llamado tercer sector las evaluaciones, como se ha visto, son habituales, con diferentes finalidades y desde diferentes perspectivas. En el texto se ha puesto de relevancia la importancia de que destacar los pilares pedagógicos de esa evaluación, tanto en la calidad de su diseño, como en el rigor de su desarrollo y en la concreción de los criterios a utilizar.

El ejemplo presentado es una experiencia más, de las muchas que se desarrollan en este ámbito, y se utiliza como detonante para mostrar de forma sistemática una situación, en la que esos pilares pedagógicos han sido claves. Entidades como Entreculturas, y otras muchas, son cada vez más transparentes y comparten (tanto en sus páginas web como en sus redes sociales) gran cantidad de materiales y proyectos, en general de gran calidad. También comparten evaluaciones, con formatos diversos (fichas de evaluación, informes, documentos de divulgación). Es fundamental evitar que, en esos procesos, las exigencias derivadas de elementos de gestión oculten la importancia de mantener el proceso educativo en el centro, como objetivo para orientar la intervención, y como claves para plantear la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez García, I. (2006). *Introducción a la teoría de proyectos. En planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México: Limusa.
- Castillo Arredondo, S, y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación de Programas de Intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: UNED.
- Entreculturas (2021). *Decide-convive: educación para la ciudadanía global en contextos de exclusión*. Madrid: Entreculturas.
- Jornet Meliá, J. M., Perales Montolío, M. J. y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia | The concept of validity of teaching evaluation processes. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-01>
- Jornet, J., Suárez, J. y Perales, M.J. (2003). *Guía práctica para la evaluación de programas de formación ocupacional y continua*. Valencia: ADEIT-Unión Europea.
- Jornet, J.M., González-Such, J. y Perales, M.J. (2013). *Investigación evaluativa: una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Lima: Crea-Universitat de Valencia.
- Perales, M.J., Ortega-Gaite, S. y Jornet, J. (2011). La evaluación como condición de calidad en la educación intercultural. En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural*. Valencia: Ceimigra.
- Perales, M.J., Cascales, J. y García-Romeu, B. (2019). Evaluando con creatividad. Técnicas creativas para la evaluación de programas socioeducativos. En M.C. Bellver e I. Verde (Coords). *Educación social y creatividad. Fundamentación, estrategias de intervención y experiencias en diferentes ámbitos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Perales, M.J. (Coord) (2020). *Informe evaluación externa final: proyecto mejorando la inclusión educativa en comunidades vulnerables españolas*. Documento no publicado.
- Peréz Serrano, G. (2005). *Elaboración de proyectos sociales*. Casos prácticos. Madrid: Narcea.
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stake, R.E. (1976). *A theoretical statement of responsive evaluation*. *Studies in Educational Evaluation*, 2(1) 19-22. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(76\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0191-491X(76)90004-3)
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K. y Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3ª ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.