

ÍNDICE GENERAL

<i>Prefacio</i>	13
<i>Los autores</i>	15
<i>Organización del texto</i>	19
Capítulo 1. EL PROFESIONAL EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA. CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DESDE LA PRÁCTICA <i>Ana M.^a Martín Cuadrado y Susana M.^a García Vargas</i>	25
I. MAPA CONCEPTUAL.....	27
II. INTRODUCCIÓN.....	27
Objetivos generales	27
Objetivos específicos.....	28
Palabras clave.....	29
Ideas básicas del tema.....	29
III. DESARROLLO DE CONTENIDOS	30
1. Introducción.....	30
2. El profesional de la educación social.....	31
2.1. La profesión y la profesionalización de los educadores/as sociales.....	32
2.2. La figura del educador/a social: el agente de la acción socioeducativa.....	39
2.2.1. La figura del educador/a social en Europa.....	41
2.2.2. La figura del educador/a en América Latina.....	43
2.3. Funciones y competencias del profesional de la educación social: dependencia de las áreas, ámbitos y contextos de actuación.....	45
3. La identidad del profesional de la educación social.....	48
3.1. Conceptualización.....	48
3.1.1. Identidad personal, social y profesional.....	49
3.1.2. Identidad profesional en profesiones afines.....	51
3.1.3. Identidad profesional del educador/a social.....	53
3.2. Construcción de la identidad profesional.....	54

3.2.1. Variables que intervienen en su construcción y desarrollo	55
3.2.2. La formación del profesional de la educación social: ¿Quién soy yo?	56
3.2.2.1. El papel de las prácticas externas.....	56
3.2.3. El profesional de la educación social en el puesto de trabajo: ¿Qué apporto al mercado laboral?	59
3.2.3.1. Los espacios de intervención socioeducativa	60
3.2.3.2. La influencia de la identidad profesional en la adquisición de las competencias para la empleabilidad y la ocupabilidad	61
3.2.4. El profesional de la educación social en las comunidades de aprendizaje: ¿Cómo interactúo con las otras personas?...	63
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación para descubrir y profundizar sobre la identidad profesional del educador/a social. La experiencia desde la academia	65
3.4. La investigación e innovación educativa sobre el «aprendiz» en la intervención socioeducativa. Aportes significativos para seguir avanzando.....	67
IV. LECTURAS RECOMENDADAS	68
V. ACTIVIDADES.....	69
VI. EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	69
VII. RESUMEN	70
VIII. GLOSARIO	72
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRÁFICAS	73
X. SOLUCIONARIO A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	80
 Capítulo 2. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: CONCEPTUALIZACIÓN Y MODELOS <i>Ana M.^a Martín Cuadrado y M.^a Julia Rubio Roldán</i>	 81
I. MAPA CONCEPTUAL.....	83
II. INTRODUCCIÓN.....	83
Objetivos generales	83
Objetivos específicos	84
Palabras clave.....	84
Ideas básicas del tema.....	84
III. DESARROLLO DE CONTENIDOS	85
1. Introducción.....	85
2. Concepto de intervención socioeducativa	87
2.1. Elementos definidores.....	87
2.2. Periodos históricos	93

2.2.2. Ámbitos de intervención.....	129
3. Perfil del profesional del educador/a social.....	139
3.1. Funciones del educador/a social.....	139
3.2. Competencias del educador/a social.....	141
4. Proceso de planificación y elaboración de proyectos de intervención socioeducativa.....	148
4.1. Conceptos básicos.....	148
4.1.1. Plan, programa y proyecto.....	148
4.1.2. Actividad y tarea.....	152
4.1.3. Planificación.....	153
4.1.3.1. Principios de la Planificación.....	155
4.2. Fases y etapas a seguir para la elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa.....	157
4.2.1. Elementos de partida para la elaboración de proyectos ...	157
4.2.2. Criterios básicos para la elaboración de proyectos.....	158
4.2.3. Fases para el diseño de proyectos.....	159
4.2.3.1. Diagnóstico / análisis de la realidad.....	160
4.2.3.2. Proceso.....	169
4.2.3.3. Evaluación final.....	173
4.2.3.4. Informe.....	176
IV. LECTURAS RECOMENDADAS.....	178
V. ACTIVIDADES.....	179
VI. EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	180
VII. RESUMEN.....	182
VIII. GLOSARIO.....	183
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRÁFICAS.....	184
X. SOLUCIONARIO A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	187
<i>Capítulo 4. LA EVALUACIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.</i>	
CONCEPTUALIZACIÓN, FUNCIONES Y MODALIDADES.	
LA META-EVALUACIÓN	
<i>José Cardona Andújar.....</i>	189
I. MAPA CONCEPTUAL.....	191
II. INTRODUCCIÓN.....	192
Objetivos generales.....	192
Objetivos específicos.....	192
Palabras clave.....	192
Ideas básicas del tema.....	193

III. DESARROLLO DE CONTENIDOS	193
1. Introducción.....	193
2. Paradigmas.....	195
2.1. Elementos definidores.....	195
2.2. Tipología	196
2.2.1. Paradigma positivista	197
2.2.2. Paradigma naturalista.....	198
3. Concepto de evaluación.....	200
3.1. Medida vs. evaluación	200
3.2. Evaluación y calificación	201
4. Características de la evaluación.....	202
5. Funciones de la evaluación	204
6. Modelos para la acción evaluadora	206
6.1. Primera clasificación.....	206
6.2. Otras tipologías.....	209
7. La medida en la evaluación.....	211
7.1. Preámbulo.....	211
7.2. Matizaciones conceptuales	212
8. Concretando fines y ámbitos de evaluación	214
8.1. Reflexión introductoria.....	214
8.2. En el diseño de la práctica socioeducativa	214
8.3. En el proceso de intervención	215
9. Metaevaluación	217
IV. LECTURAS RECOMENDADAS	222
V. ACTIVIDADES.....	223
VI. EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN	224
VII. RESUMEN	226
VIII. GLOSARIO.....	227
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRÁFICAS	228
X. SOLUCIONARIO A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	230
<i>Capítulo 5. PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</i> <i>Jesús Cabrerizo Diago</i>	 231
I. MAPA CONCEPTUAL.....	233
II. INTRODUCCIÓN.....	234
Objetivos generales	234
Objetivos específicos.....	234

Palabras clave.....	234
Ideas básicas del tema.....	234
III. DESARROLLO DE CONTENIDOS.....	235
1. Introducción.....	235
2. Procedimiento, técnica, instrumento.....	235
2.1. Delimitación conceptual.....	235
2.2. Algunas clasificaciones.....	236
2.3. Selección de procedimientos, técnicas e instrumentos para evaluar en la intervención socioeducativa.....	238
2.3.1. Para evaluar agentes.....	239
2.3.2. Para evaluar ámbitos.....	241
2.3.3. Para evaluar proyectos.....	243
3. Procedimientos, técnicas e instrumentos más utilizados.....	246
3.1. La observación.....	247
3.1.1. Técnicas e instrumentos para la observación.....	248
3.1.1.1. La observación sistemática.....	249
3.1.1.2. La observación no sistemática.....	249
3.2. La interrogación.....	254
3.2.1. Técnicas e instrumentos para la interrogación.....	255
3.2.1.1. La encuesta.....	255
3.2.1.2. La entrevista.....	259
4. Otras técnicas para la evaluación.....	264
4.1. El grupo de discusión.....	264
4.2. La historia de vida.....	265
IV. LECTURAS RECOMENDADAS.....	266
V. ACTIVIDADES.....	266
VI. EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	267
VII. RESUMEN.....	267
VIII. GLOSARIO.....	268
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRÁFICAS.....	270
X. SOLUCIONARIO A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	270
<i>Capítulo 6. LA AUTOEVALUACIÓN EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</i> <i>Jesús Cabrerizo Diago</i>	271
I. MAPA CONCEPTUAL.....	273
II. INTRODUCCIÓN.....	273
Objetivos generales.....	273
Objetivos específicos.....	274

Palabras clave.....	274
Ideas básicas del tema.....	274
III. DESARROLLO DE CONTENIDOS.....	274
1. Introducción.....	274
2. La autoevaluación en la intervención socioeducativa.....	275
2.1. Aspectos conceptuales.....	275
2.2. Autoevaluación y formación.....	276
2.3. Autoevaluación y calidad.....	279
3. La autoevaluación de agentes de intervención socioeducativa como factor de calidad.....	281
3.1. El desempeño profesional del agente: competencias profesionales.....	281
3.2. Autoevaluación del desempeño profesional.....	284
3.3. Obtención de evidencias.....	288
4. Algunas técnicas e instrumentos para la autoevaluación en la intervención socioeducativa.....	292
4.1. El e-portfolio.....	292
4.2. La rúbrica.....	295
4.3. Otras técnicas e instrumentos.....	298
5. La autoevaluación institucional como factor de calidad.....	301
5.1. La accountability.....	303
IV. LECTURAS RECOMENDADAS.....	304
V. ACTIVIDADES.....	305
VI. EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	306
VII. RESUMEN.....	306
VIII. GLOSARIO.....	307
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	308
X. SOLUCIONARIO A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN.....	309

Para poder leer adecuadamente los códigos QR insertados en el libro, aconsejamos descargar e instalar la aplicación *Google lens* en cualquiera de sus dispositivos

Capítulo 4

La evaluación en la intervención socioeducativa. Conceptualización, funciones y modalidades. La metaevaluación

José Cardona Andújar

I. MAPA CONCEPTUAL

II. INTRODUCCIÓN

Objetivos generales

Objetivos específicos

Palabras clave

Ideas básicas del tema

III. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Introducción

2. Paradigmas

2.1. Elementos definidores

2.2. Tipología

3. Concepto de evaluación

3.1. Medida vs. Evaluación

3.2. Evaluación y calificación

4. Características de la evaluación

5. Funciones de la evaluación

6. Modelos para la acción evaluadora

6.1. Primera clasificación

6.2. Otras tipologías

7. La medida en la evaluación

7.1. Preámbulo

7.2. Matizaciones conceptuales

8. Concretando fines y ámbitos de evaluación

8.1. Reflexión introductoria

8.2. En el diseño de la práctica socioeducativa

8.3. En el proceso de intervención

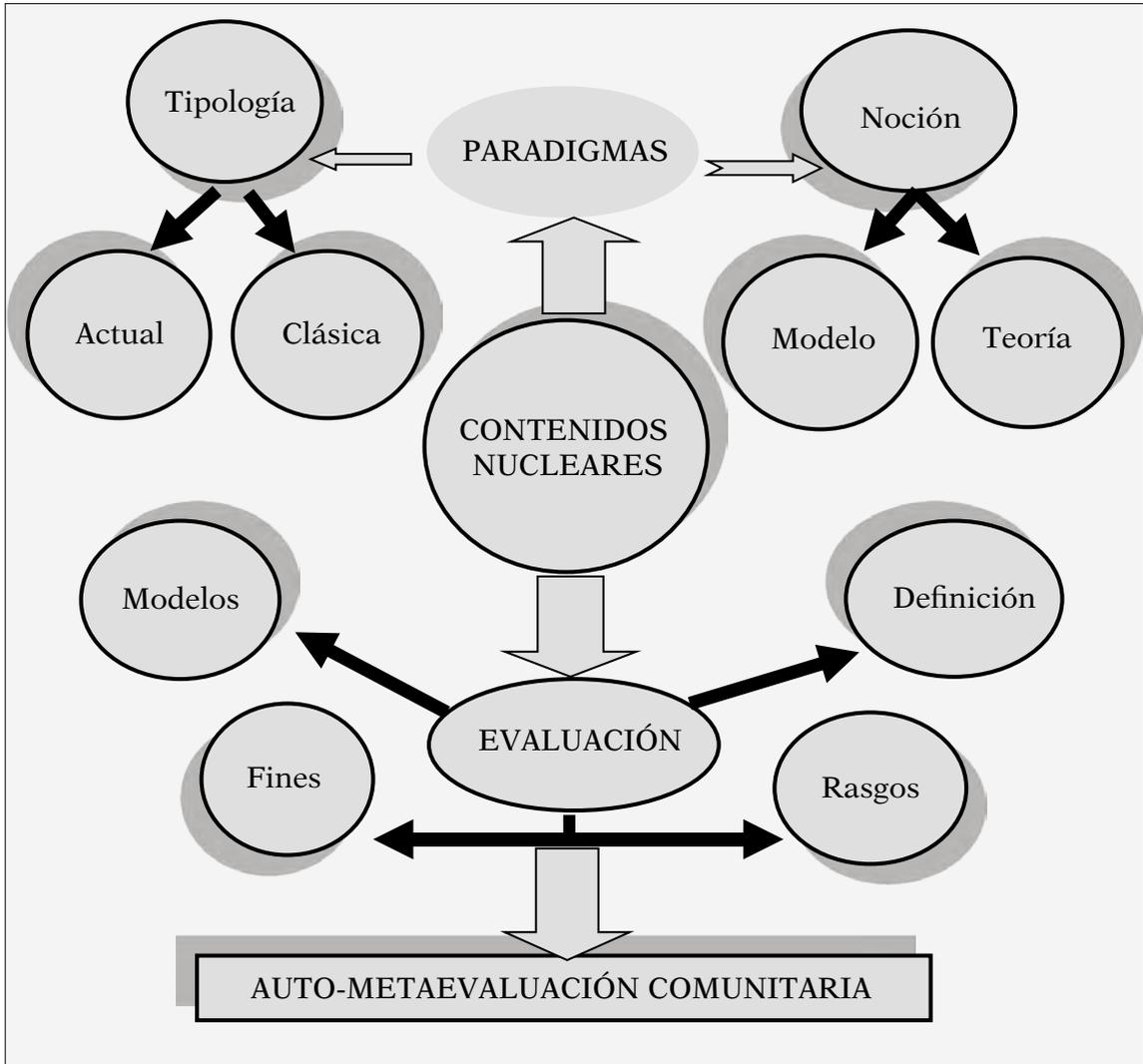
9. Metaevaluación

Capítulo 4

La evaluación en la intervención socioeducativa. Conceptualización, funciones y modalidades. La metaevaluación

José Cardona Andújar

I. MAPA CONCEPTUAL



II. INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS GENERALES

- *Valorar* la competencia de aprender a aprender de los profesionales de este ámbito del conocimiento desde las exigencias que plantea una sociedad en constante cambio.
- *Recapacitar* acerca del sentido de la evaluación en el marco de la intervención socioeducativa en educación social.
- *Contribuir* a fundamentar la toma de decisiones para la mejora de la práctica profesional del/la educador/a social.
- *Facilitar* el conocimiento nuclear de la teoría evaluadora como recurso imprescindible para el ejercicio de una cultura creativa en el ámbito de la profesión.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Conocer* los paradigmas subyacentes a toda acción evaluadora.
- *Analizar críticamente* los principios nucleares que sustentan los paradigmas cuantitativo y cualitativo y su incidencia en la concepción de la problemática educativa.
- *Diferenciar*, razonando los matices conceptuales que presenta, entre medición, calificación y evaluación.
- *Encontrar* el propio concepto de evaluación desde la reflexión sobre aquellas definiciones que aporta la epistemología en este ámbito.
- *Reflexionar críticamente* acerca de las características de la evaluación como elemento esencial de toda intervención socioeducativa.
- *Distinguir*, clarificando su finalidad, entre técnicas e instrumentos de la acción evaluadora.
- *Comprender* que la elección de técnicas e instrumentos de evaluación viene condicionada por los objetivos a alcanzar.
- *Asumir* la meta-evaluación como práctica necesaria para mejorar las diferentes etapas de los procesos de intervención social.

PALABRAS CLAVE

Calificación, evaluación inicial, evaluación continua, evaluación formativa, evaluación final, función evaluadora, medición, memorando, modelo, paradigma, teoría.

IDEAS BÁSICAS DEL TEMA

El estudio de la evaluación en educación social nos invita a reflexionar sobre lo que supone una intervención en este ámbito, de los prerequisites que tal experiencia exige a cualquier profesional y, en definitiva, de lo que significa valorar desde las nuevas aportaciones que la teoría evaluadora ofrece. Sin olvidar que la actuación profesional de un educador social es comunitaria, en tanto *«que supone la actuación en un entorno o contexto definido en el que se dan problemas concretos y compartidos y conlleva la alteración de las relaciones entre individuos, grupos, asociaciones e instituciones»* (Pascual, 2007, p. 129).

No atender la reflexión anterior, puede conducir a la renuncia de un conocimiento fundamentado y científico de esta teoría en su proyección a la práctica social, en unos tiempos que demandan actitud de búsqueda permanente para entender una realidad sujeta a constante evolución en la complejidad de sus parámetros definidores. Por tanto, en este tema se pretende facilitar un conocimiento de los conceptos básicos sobre evaluación (y metaevaluación) en el marco de la intervención socioeducativa, y, aunque se hace a un nivel introductorio, desea ser suficiente de cara a lograr los objetivos propuestos, lo que no impide que, siguiendo las aportaciones que se presentan, se reflexione críticamente, profundizando en los aspectos estudiados con la finalidad de conocer otras perspectivas y contrastarlas con las expuestas en nuestro discurso-matriz.

Invitamos a sumergirse en una dimensión interactiva de estudio, y emplazamos a establecer un diálogo crítico con el texto. Dicha actitud favorecerá elaborar conocimiento orientado a la comprensión de distintas variables que conforman la profesión (esencialmente, agentes, ámbitos, programas y proyectos), que se hacen presentes en la geografía de la práctica diaria. Conocimiento que se complementa con las aportaciones de los restantes temas del libro y aquellos otros obtenidos en disciplinas del Plan de Estudios del Grado, como pueden ser, sin descartar alguna otra, la *Didáctica general* o *Evaluación de programas e instituciones de educación social*. Todos estos saberes son básicos para realizar con garantía las prácticas profesionales contempladas en el Grado.

III. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN

El educador social en su tarea cotidiana deberá ejercer una función retroalimentadora como factor de autorrealización en su quehacer personal y profesional, y, paralela y complementariamente, percibir el dinamismo y la naturaleza mudable de todo aquello que le rodea. Y aquí es relevante el rol de la evaluación. No obstante, es un hecho constatado que, en educación social y otras

profesiones cercanas (trabajo y bienestar social, por ejemplo) la cultura de la evaluación se enfrenta al desafío de ir construyendo su desarrollo (Gómez, 2005-06; Martín, 2016).

A partir de esto, y desde planteamientos rigurosos de intervención en la realidad (con el recurso inestimable proporcionado por las prácticas profesionales como disciplina curricular), podrá contribuir al desarrollo de la propia epistemología de la función evaluadora, y desde ella a la mejora de los ámbitos socioeducativos como escenario de actuación. Pero llevar a cabo acciones de esta naturaleza supone asumir (Gairín y Antúnez, 1992, p. 5) que: *a)* La evaluación debe ser previamente planificada, *b)* Toda evaluación ha de ser viable, útil, defendible técnicamente (dimensión del saber) y aplicada éticamente (dimensión del ser), *c)* La evaluación ha de estar orientada a la toma de decisiones para la optimización, perfeccionamiento e innovación de procesos y resultados y *d)* La recogida y tratamiento de los datos ha de ser objetiva, y se ha de hacer siguiendo los planes establecidos en los modelos y diseños de evaluación.

Desde las premisas anteriores, será necesario que el educador social conozca lo que caracteriza a una realidad concreta, así como las aportaciones que la teoría evaluadora le ofrece en cada momento de su ejercicio profesional. El divorcio entre ambas variables dificulta (e imposibilitará a veces) el éxito de una intervención. Así, pues, el conocimiento crítico de los paradigmas desde los que se plantea (o ha de plantearse) toda acción evaluadora, la diferenciación de conceptos y, por ende, los fines entre medición, calificación y evaluación (analizando las diferencias conceptuales y prácticas que subyacen entre estos términos), o la comprensión que los distintos modelos de evaluar, se justifican en las exigencias planteadas por la singularidad de cada escenario y constituyen algunos de los criterios en los que los educadores sociales, en tanto que evaluadores de su trabajo, deberán fundamentar su acción específica.

2. PARADIGMAS

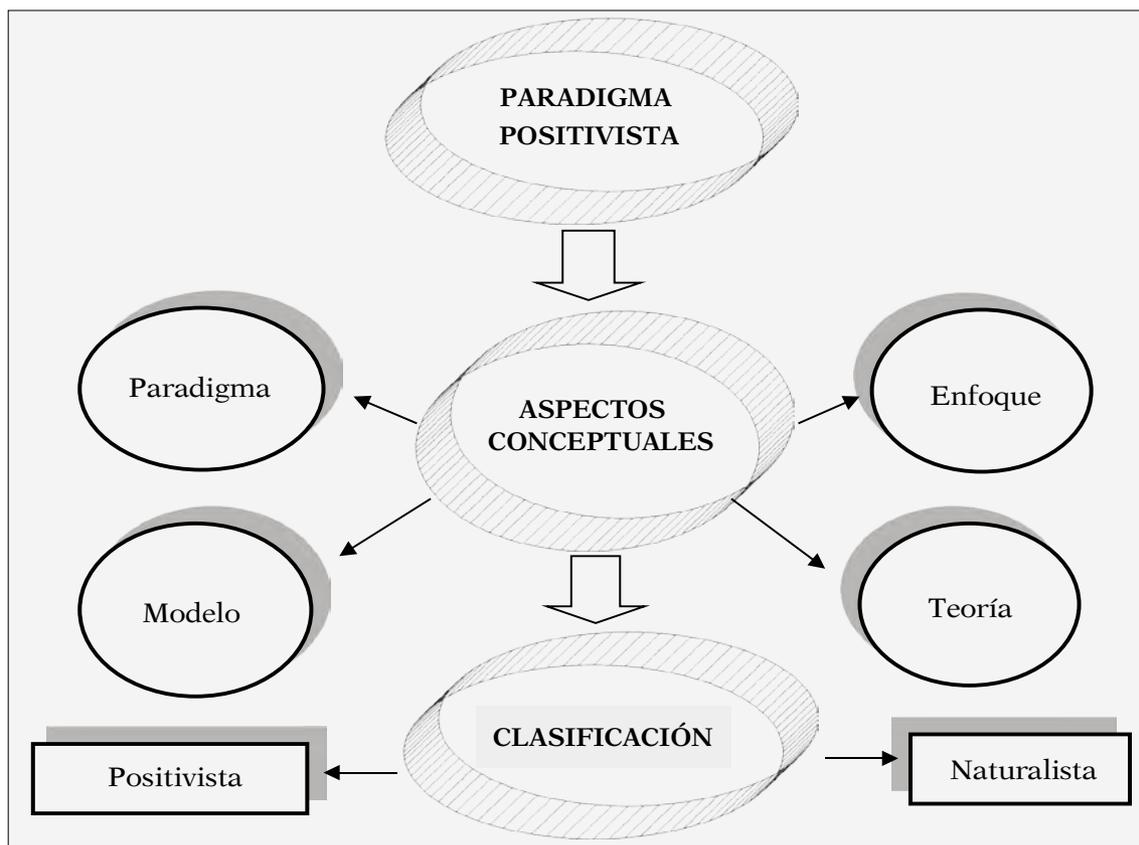


Figura 1. Paradigma: Elementos de análisis.

Nota. Elaboración propia.

Cardona (2007, p. 257) planteaba una serie de interrogantes que mantienen su vigencia e importancia actualmente. Allí, desde un enfoque retórico, se preguntaba el citado autor: ¿Realmente importa algo el paradigma desde el que analicemos la realidad? ¿Llegamos, en consecuencia, a conocimientos diferentes? ¿Es una la verdad, con independencia de los *anteojos perceptivos* utilizados al elaborar conocimiento? Una adecuada comprensión del concepto de paradigma, diferenciándolo de otros términos de significación cercana pero distinta, puede orientar la respuesta a las anteriores preguntas y evitar ciertos errores presentes en la literatura pedagógica (véase Figura 1).

2.1. Elementos definidores

El término paradigma, incorporado al ámbito científico por Kuhn, ha sido definido como:

Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados

en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. (Patton, 1978, p. 203).

Una definición más formal nos la ofrece el propio Kuhn (1962), cuando concibe el paradigma como «*un esquema conceptual o un par de anteojos perceptivos, a través de los cuales los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo*» (Novak, 1985, p. 43). En consecuencia, y con base en ambas definiciones, procede distinguir entre paradigma y modelo o teoría.

Siguiendo la aportación de Cardona (2013), el modelo es una representación reducida y concreta del paradigma (que es quien lo fundamenta y explica), facilitando comprender la realidad y actuar sobre ella, ya que lo paradigmático representa lo intangible, lo ideal. Mientras que las teorías «*tienen como finalidad conformar y sistematizar, mediante una determinada estructura, los elementos de un ámbito de conocimiento*» (ibíd., p. 119).

2.2. Tipología

La investigación educativa ha propuesto diversos paradigmas. Una tipología mayoritariamente aceptada, y que tiene sus fundamentos más sólidos en las aportaciones, entre otros, de Horkheimer (1973), es aquella que contempla los siguientes (véase Figura 2): *Positivista* (o *cuantitativo*), *fenomenológico* (o *cualitativo*), *sociocrítico*, y *comprensivo* o *cultural-pluralista*. En la terminología tradicional de la actividad evaluadora; sin embargo, aparecen con frecuencia dos grandes marcos, enfoques o paradigmas desde los que abordar esta función y que se corresponden con los dos primeros de la tipología que se presenta: a saber, el *positivista* (cuantitativo) y *naturalista* (cualitativo).

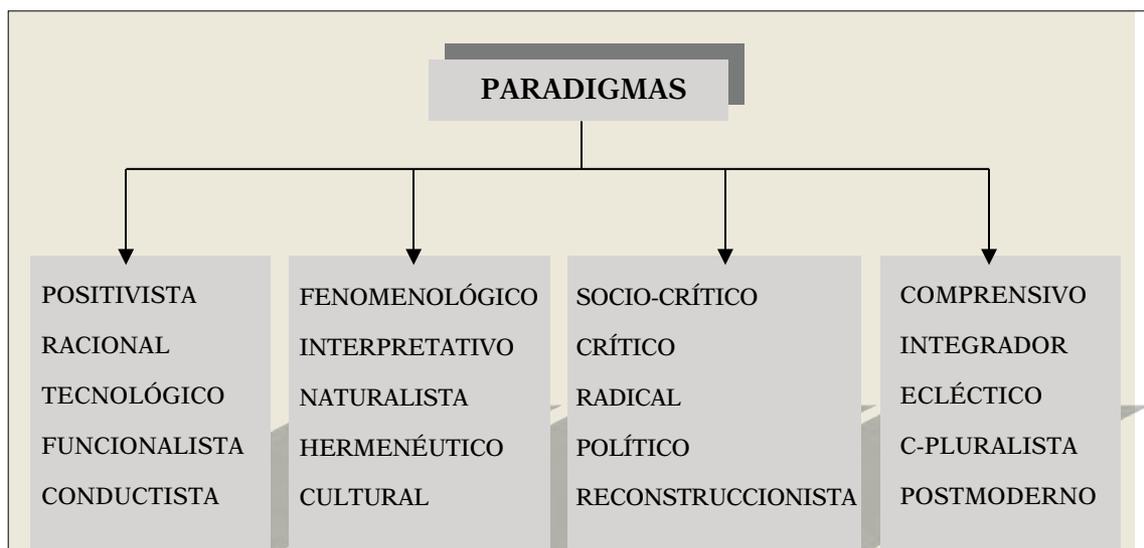


Figura 2. Tipología de paradigmas.

Nota. Elaboración propia.

Pero la clasificación anterior no es sino una síntesis, un tanto forzada, de la teoría existente al respecto. Para un estudio más exhaustivo, y hallar aquellas matizaciones imprescindibles para la comprensión del concepto, se debería contemplar una clasificación más completa y rica en matices científico-conceptuales. En cualquier caso, convendría encontrar aquí un deseado consenso científico y buscar el deseado principio de la parsimonia que dotara de mayor rigor al léxico pedagógico.

2.2.1. El paradigma positivista

Subraya (Figura 3) la relevancia de lo observable y medible, subyaciendo en su discurso una clara intención *cuantitativa*. Este enfoque defiende la objetividad del proceso evaluador y presenta un marcado valor terminal. Su finalidad es conseguir la objetividad absoluta de sus juicios. Estas connotaciones pueden hacer olvidar los efectos retro-alimentadores que son inherentes a toda acción evaluadora, aunque no necesariamente tenga que ser así (a veces, este paradigma constituye un recurso válido al buscar una valoración para el control o para la información, por ejemplo).

Si tenemos en cuenta la evolución histórica del quehacer evaluativo en las organizaciones en general, y en las de naturaleza educativa en particular, se comprenderá la influencia que la metodología de las ciencias naturales ejerció desde los primeros momentos en la actividad investigadora de este ámbito del conocimiento científico, influencia avalada en su día por autores como Campbell y Stanley (1979), o Riecken y Boruch (1979), entre otros, para quienes este paradigma ofrece un mayor grado de objetividad, validez, fiabilidad y, consecuentemente, en la generalización de sus resultados. aunque enfatiza la medida y la exactitud en detrimento de variables más ecológicas.

Sin embargo, posteriores aportaciones (Weiss, 1982; Ianni y Orr, 1986) ponen de manifiesto las limitaciones de este enfoque para explicar, por sí solo, una serie de cuestiones planteadas en el ámbito de las ciencias humanas, como lo es la educación social, testimoniando el interés creciente por la dimensión cualitativa y la utilización de la llamada metodología etnográfica en la investigación educativa, justificando este interés «*en el hecho de que los que invierten en educación ponen cada vez más en tela de juicio la correspondencia entre los modelos analíticos formales tradicionalmente empleados por los evaluadores educativos y la realidad social de sus escuelas*» (Ianni y Orr, o. c., p. 143).

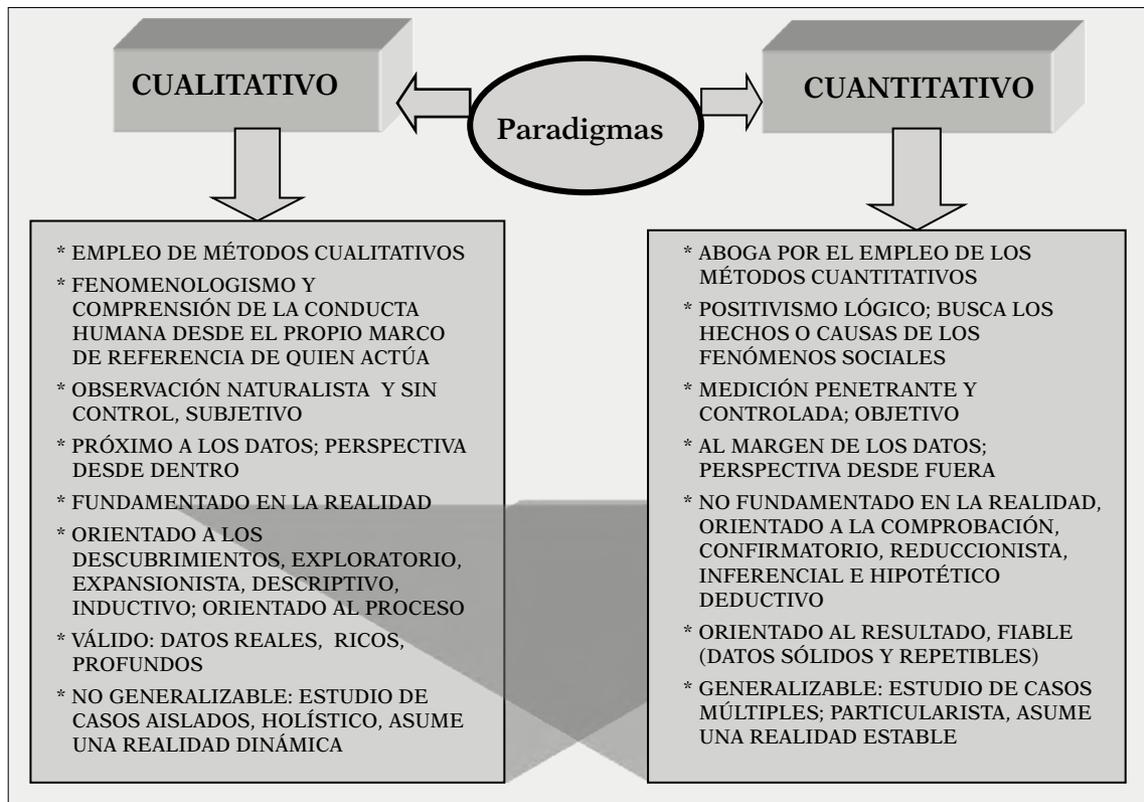


Figura 3. Atributos nucleares de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

Nota. Recuperado de «Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos» de Cook, T.D. y Reichardt, CH.S., 1986. En T.D. Cook y CH.S. Reichards, (coords.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-28). Madrid, España: Morata

2.2.2. El paradigma naturalista

De orientación cualitativa (ver Figura 3) surgió con el objetivo de corregir las limitaciones apuntadas en el anterior. Desde sus coordenadas, la evaluación es concebida como un factor *influyente sobre/influido por* los restantes elementos del programa desde el que se interviene, y, además, esencialmente distinta a la medición en sus objetivos.

Cotejando con rigor ambos enfoques, Gimeno y Pérez (1985, p. 426 y ss.) les asignan finalidades específicas, afirmando que lo *cuantitativo* proporciona conocimiento sobre el grado que se han alcanzado los objetivos, en tanto que la retroalimentación de la intervención, para su mejora, constituirá lo peculiar del enfoque *cualitativo*. Beltrán (1990) aborda esta cuestión contemplando tres ejes, en cuyas polaridades se sitúan distintos paradigmas; en los extremos del *eje descriptivo* aparecen los sustantivos *medida-estimación*, en correspondencia clara con *cuantificación* y *cualificación*, como advirtiendo la diferencia habida entre *medir* y *evaluar*, ya que ésta, necesitando a la primera, la trasciende (Figura 4). En su discurso, esta autora especifica:

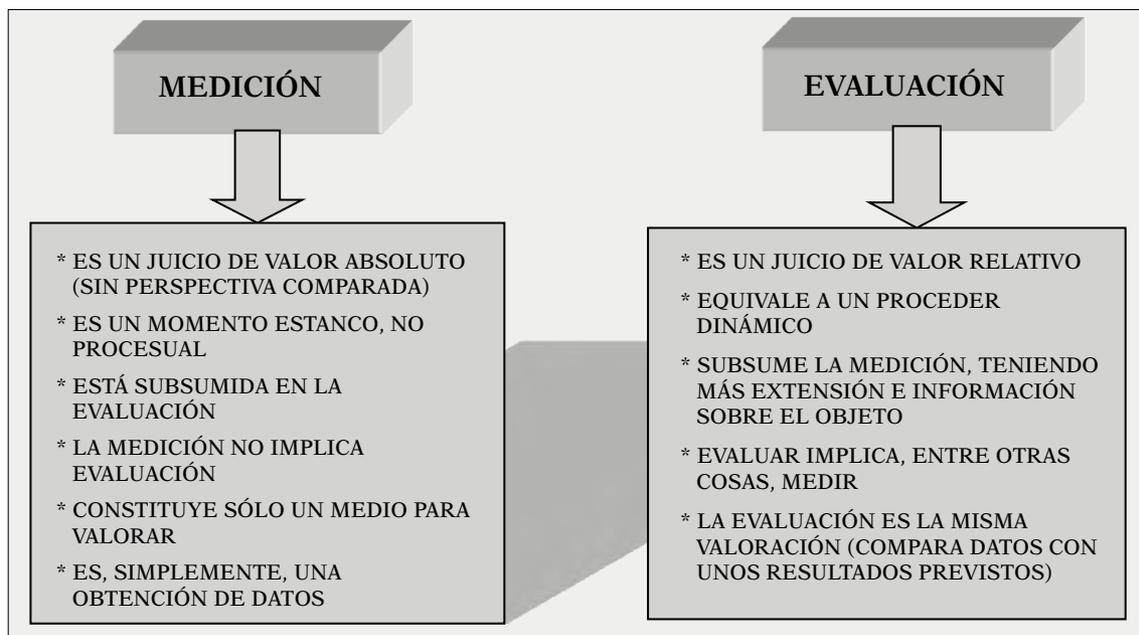


Figura 4. Diferencias entre medición y evaluación.

Nota. Elaboración propia.

Vamos a caracterizar la evaluación cuantitativa de un fenómeno educativo como la formulación de juicios sobre el mencionado fenómeno obtenido por medio de instrumentos que tienden a la expresión de los resultados de modo numérico. La evaluación cualitativa intenta dar respuesta a la mencionada formulación de juicios a través de técnicas y procesos que concluyen en una formulación expresada de modo verbal. (p. 351).

Son importantes para este análisis las precisiones de Filstead (1986, p. 66), cuando afirma que «*el paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos, con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos*». Abunda en esta línea Santos (1990, p. 45), cuando, al presentar la dimensión etnográfica (cualitativa) de la evaluación institucional, defiende que:

Para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir la realidad desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones...

Trascendiendo este problema, deberá entenderse que ambos paradigmas necesitan complementarse en su objetivo común de generar conocimiento de la realidad en la que se interviene, de sus programas y proyectos. Y esto que, a nivel teórico, y de posicionamientos más formales, parece asumido, encuentra en la práctica resistencias muy importantes, en las que están latentes, a juicio de los positivistas, la subjetividad y la falta de rigor de los enfoques cualitativos.

Estimamos que estos planteamientos no son imparciales; primero, en tanto que la subjetividad es consustancial a lo humano, pues cada uno percibe lo que le rodea desde su mismidad, lo cual no se soslaya desde una determinada opción de tipo metodológico: hay todo un conjunto de valores, normas, creencias, posiciones o actitudes hacia percepciones de la realidad, o sea, una cultura, que viene condicionando los juicios de valor emitidos por el hombre; en segundo lugar, no se debe confundir la subjetividad crítica y racional, que es admitida como vía válida para la elaboración de conocimiento científico, con el subjetivismo como interpretación parcial y/o tendenciosa de unos datos, ya que en este último supuesto «ninguna valoración será fiable, pues siempre arrojará aquellos resultados que el evaluador desea obtener» (Casanova, 1992, p. 59).

En consecuencia, parece aconsejable, a la hora de fundamentar valoraciones o juicios sobre lo educativo (concretamente en los procesos de actuación del educador social), no considerar los paradigmas estudiados como planteamientos radicalmente opuestos ni auto-excluyentes (como, a veces, con evidente maniqueísmo se suele hacer), sino como dos enfoques o estilos de profundizar en el conocimiento de las cosas (aquí objeto evaluado), y que deben aceptarse y tolerarse desde su complementariedad.

3. CONCEPTO DE EVALUACIÓN

3.1. Medida vs. evaluación

En coherencia con las anteriores matizaciones entre medida y evaluación (resumidas en la Figura 4), se han manifestado diversos estudiosos, elaborando definiciones que contribuyen a consolidar el concepto que nos ocupa. Así, por ejemplo:

- a) La evaluación ha de entenderse como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo (Cronbach, 1963), desde la perspectiva de la mejora y optimización de las prácticas y de las acciones sociales (Gómez, 2006).
- b) Nevo (1983) entiende que evaluar consiste en un proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones (en Castillo, 2002, p. 86).
- c) Cuando evaluamos desarrollamos 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 (García, 1989).
- d) Evaluar es el 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 —esto es muy significativo— tomar aquellas

decisiones más adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente (Casanova, 1992).

Cuestionamos pues, desde las coordenadas anteriores otras definiciones de evaluación aportadas por diferentes autores, en tanto que restringen la significación y, por consiguiente, las grandes posibilidades de este elemento en orden a la mejora. Así, no podemos aceptar hoy que evaluación solo signifique definir el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos, como nos sugiere el profesor Arturo de la Orden (1987) o, lo que afirma Mager, asumirla como un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona (Mager, 1975).

Estas concepciones de evaluación han sido superadas desde la evolución actual de la teoría evaluadora y, sobre todo, cuando «la evaluación es una cuestión técnica, asociada a la metodología profesional de intervención, pero también es una garantía de calidad» (Gómez, 2006, p. 3). Este mismo autor subraya más adelante que «el valor de la evaluación, desde la perspectiva profesional y social, no reside tanto en su rigor metodológico, como en su valor instrumental como herramienta que permite mejorar las acciones y los programas del campo socioeducativo» (o. c., p. 4).

Son significativas, al respecto, las matizaciones de Zabalza al recordar que cuando evaluamos estamos realizando tanto una medición (entendida en sentido amplio de recogida de información), como una valoración-evaluación, en tanto que se realiza una comparación entre los datos obtenidos y unos determinados parámetros de referencia (Zabalza, 1988).

3.2. Evaluación y calificación

Desde la epistemología, no siempre aparecen claras para los profesionales las diferencias entre medida, calificación y evaluación. Respecto a la primera y tercera, ya hemos expuesto nuestro punto de vista (ver Figura 4); conviene ahora, pues, analizar los matices diferenciadores entre los dos últimos conceptos.

Subrayemos en principio, que el término evaluación es el de mayor extensión conceptual de los tres, subsumiendo, por tanto, a medida y calificación, a pesar de que, con demasiada frecuencia, se hayan confundidos, lo que hace afirmar a Casanova que «la evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el más largo periodo de la historia pedagógica» (Casanova, 1992, p. 70). E, incluso, como equivalente a calificación.

Pero, en lo que se refiere al término calificación también cabe diferenciarlo de evaluación, pues siendo condición necesaria en los procesos de evaluación educativa, no lo es en manera alguna suficiente. Calificar es expresar la valoración del rendimiento de los sujetos o recursos mediante un guarismo o una expresión nominal, lo que incorpora un elemento restrictivo al adecuado significado de evaluar (le falta toda la geografía referencial y de decisión de la que ésta viene impregnada).

No debe dudarse que el proceso que constituye la evaluación es claramente el más amplio, complejo y valioso de los tres (medida, calificación y evaluación), aunque la última incorpora las acciones de medir y calificar, no se detiene en ellas dado el carácter o naturaleza instrumental de éstas, ya que, como se ha afirmado anteriormente, se evalúa siempre para la toma de decisiones (Castillo, 2002) orientada a la mejora. Y, además, como se ha apuntado, incorporando una dimensión comparativa.

4. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Sea cual fuere el paradigma por el que se opte, y con más evidencia si se parte de su solidaria complementariedad, e independientemente del ámbito a que se aplique, toda acción evaluadora deberá asumir una serie de características si desea responder a lo que de ella se demanda. Se sintetizan en la Figura 5. Veamos, ahora, lo que entendemos por cada una de estas características:

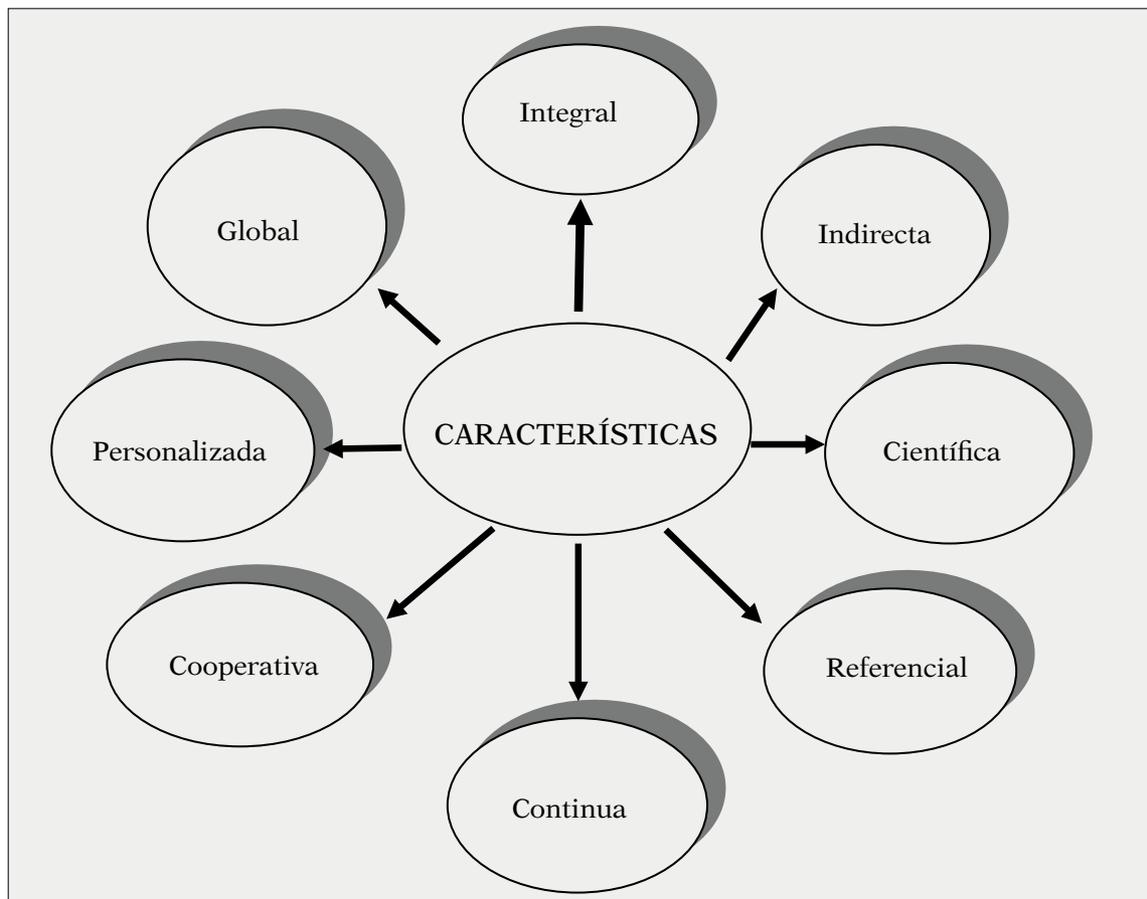


Figura 5. Características de la evaluación educativa.

Nota. Elaboración propia.

- a) *Integral y comprehensiva*: Es decir, *global*, lo que significa que debe estar presente en (contemplar) todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, y podrá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de información en armonía con la planificación diseñada. Toda información sobre el objeto evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él.
- b) *Indirecta*: Las variables en el campo de la educación sólo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas en sus manifestaciones observables (caso, por ejemplo, del aprendizaje).
- c) *Científica*: Tanto los instrumentos de medida utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener la información y/o en su tratamiento y análisis, han de serlo, y todo ello con independencia del tipo de diseño desarrollado (ya sea de naturaleza experimental o no) y también del enfoque elegido (bien sea cualitativo, bien cuantitativo).
- d) *Referencial*: Toda acción valorativa (y la evaluación lo es, como ya se ha apuntado) tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados, aunque contemplando siempre el punto de partida.
- e) *Continua*: Integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica. Esta característica confiere a la evaluación su dimensión formativa o retro-alimentadora, aportando en cualquiera de los ámbitos en que se aplica un feed-back modificador de aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora.

Esta función de la evaluación no ha sido bien entendida por algún determinado sector de profesionales, confundiendo frecuentemente una *valoración periódica* con una *valoración procesual*, dando lugar a una escasa rentabilidad del potencial formativo y heurístico atesorado en su legítima concepción. La precisión que hace Rosales (1984, p. 20) al respecto resulta clarificadora, al puntualizar que la finalidad de la evaluación formativa, si es bien entendida y aplicada, «estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en que todavía puede producirse».

Entra en dicotomía esta concepción con la de *evaluación sumativa*, cuya finalidad se orienta hacia decisiones de término o controles puntuales. Popham distingue estos tipos de acción valorativa cuando nos precisa que «la evaluación formativa se refiere a la valoración del mérito de los programas... que son todavía susceptibles de modificación... La evaluación sumativa se refiere a las valoraciones de los méritos de programas de enseñanza terminados» (1980, p. 23).

Desarrollar en la intervención socio-educativa una evaluación formativa de sus servicios y programas implica un nuevo concepto de actuación, y

exige al profesional del ámbito, entre otras cosas, respetar la singularidad de cada contexto, asumir como mejorable su propia actuación (incluida la acción meta evaluadora), reflexionar sobre su práctica diaria para perfeccionarla, planificar con rigor cada una de las experiencias educativas que suscita y, sobre todo, ejercitar una gran capacidad de observación de los hechos que ocurren durante su intervención.

- f) *Cooperativa*: Entendiendo que debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen, transformando dicho proceso en una actividad abierta, democrática y participativa (Santos, 1993).

Junto a las anteriores características de la evaluación, Rotger (1989) defiende que, así mismo, ha de ser: a) *Integrada*, de manera que sea una fase más del diseño y desarrollo del programa de actuación, b) *Formativa*, siendo su finalidad fundamental perfeccionar tanto el proceso como los resultados de la acción, c) *Recurrente*, en tanto que recurso de perfección de la propia planificación, d) *Criterial*, en tanto que referente a unos objetivos iluminadores del proceso y e) *Decisoria*, es decir, propiciadora de juicios de valor sobre el objeto evaluado y fundamentalmente de la toma de decisiones

5. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

No se debe olvidar que la evaluación está presente en los distintos momentos de la acción educadora, y que la reivindican en función de las necesidades y finalidades singulares de cada uno de ellos. Así, cuando su función es conocer una situación antes de intervenir en ella estamos en el *rol diagnóstico* de la evaluación, que deberá implementarse en los primeros momentos de cada proceso de actuación que nos proponemos desarrollar. Por tanto, las modalidades de evaluación tienen su origen en los diferentes objetivos que deseamos cumpla aquella, lo que viene a significar que tras cada *modalidad evaluadora* se encuentra un *problema de intervención concreto* al que responde y, a su vez, en el que se justifica.

La evaluación, entonces, posibilita y optimiza el conjunto de actuaciones en el ámbito de la intervención socioeducativa, bien sean de carácter diagnóstico, bien retro-alimentador o perfectivo, o bien de naturaleza sancionadora o de control, diferenciando sus funciones al objeto de obtener un mejor rendimiento en las distintas situaciones que se presentan. El evaluador, pues, en dependencia con la función a desempeñar utilizará en su trabajo el tipo o modelo de valoración que resulte más pertinente. Desde estos planteamientos, se procede a relacionar y definir, aunque con brevedad (se podrá profundizar en ellos utilizando las lecturas recomendadas) los distintos roles que debe cumplir la evaluación y que se incluyan en la Figura 6 adjunta.

- a) *Diagnóstica*. Esta función, desempeñada por la evaluación desde la modalidad inicial, viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).
- b) *Previsora*: Facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos, lo que se hace operativo desde la información aportada por las modalidades *inicial y formativa*. Lo esencial de esta función estriba en lo que podríamos denominar *perspectiva fundamentada*, y su utilidad se orienta hacia el diseño contextualizado de los *proyectos y servicios* que vertebrarán las experiencias en el marco de diferentes colectivos sociales.

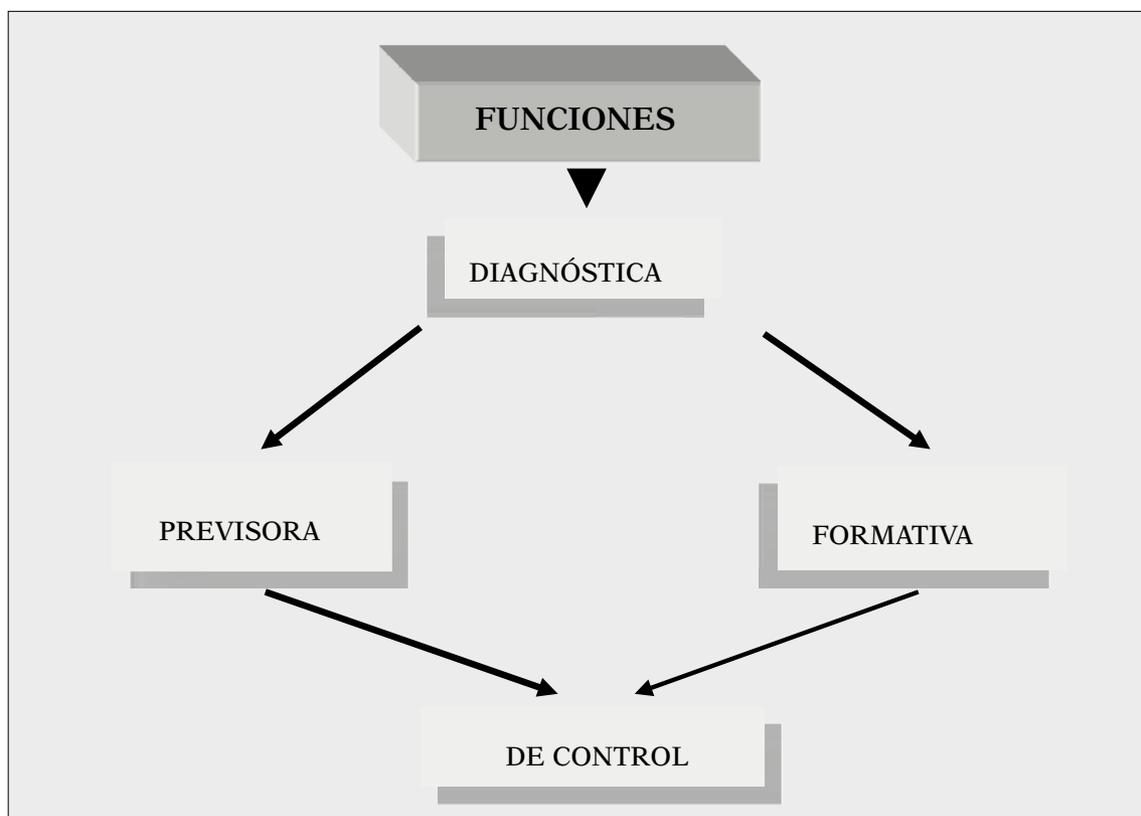


Figura 6. Principales funciones de la evaluación educativa.

Nota. Elaboración propia.

- c) *Retroalimentadora*: Es ejercida desde la modalidad *formativa*, y va incidiendo sobre los procesos de intervención que se desarrollan, modificando y reconduciendo los distintos elementos conformadores del modelo didáctico-organizativo, y superando el carácter instrumental y referencial de la evaluación, pues como afirma el profesor De la Orden (1981, p. 115), «en educación, como en otros campos, evaluamos para algo que trasciende a la propia evaluación».

Compartimos, ahora sí, con García (o. c.), entre otros, que desde la modalidad formativa puede ejercer también la evaluación una función *orientadora*, aunque para nosotros implica una concepción amplia de lo retro-alimentador, en tanto que asume el rol de reconducir el proceso formativo de personas y colectivos.

- d) *De control*: Necesaria por las exigencias que se plantean a nivel de titulación académica, institución escolar, administración educativa y sistema social, haciéndose operativa esta dimensión funcional mediante la modalidad *sumativa*.

Mediante estas puntuales actuaciones de control, propias de una *valoración sumativa*, cualesquiera sean las instancias evaluadoras, se documentan aquellos aspectos de la realidad que lo requieren y así adquirir conocimiento sobre si se han conseguido, o no, unos objetivos determinados, y también acerca de la mayor o menor idoneidad de los recursos utilizados en el correspondiente proceso de intervención social.

Por otra parte, son igualmente requerimientos de índole instrumental y social los que confieren a esta función de la evaluación su razón de ser, su propia legitimidad y el derecho a que sea reconocida desde la teoría pedagógica su utilidad y conveniencia, y sin que por ello haya que relegarla como una modalidad valoradora de segundo orden.

Para cumplir todas estas funciones esenciales, y aquellas otras que pudieran derivarse de las mismas, la investigación educativa ha ido proporcionando distintos tipos o modalidades de evaluación, que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones según los autores que se han ocupado de ello. Con finalidad ilustrativa, pues lo exhaustivo desbordaría los límites razonables de este tema en el marco del manual donde se inserta, se reflejan algunas de estas taxonomías para concluir con aquella que se asume más plenamente en este trabajo.

6. MODELOS PARA LA ACCIÓN EVALUADORA

Son numerosos los autores que han investigado este ámbito, generando una serie de clasificaciones que enriquecen la cultura de la evaluación y, por ende, un saber al servicio de la mejora de la educación. Se relacionan algunas de estas tipologías en los siguientes epígrafes, ya que, aunque la mayoría coinciden en lo esencial, son ilustrativos y formativos los matices que atesoran, coadyuvando a clarificar el concepto

6.1. Primera clasificación

Presentamos aquí la aportada por Rodríguez (1986) que contempla diferentes modelos según los criterios siguientes: a) El lugar que ocupa en el proceso el suje-

to que realiza la evaluación y b) El normotipo o estándar que sirve de base para realizar el diseño del producto. Desde el primero de ellos contempla cinco modelos (Figura 7):

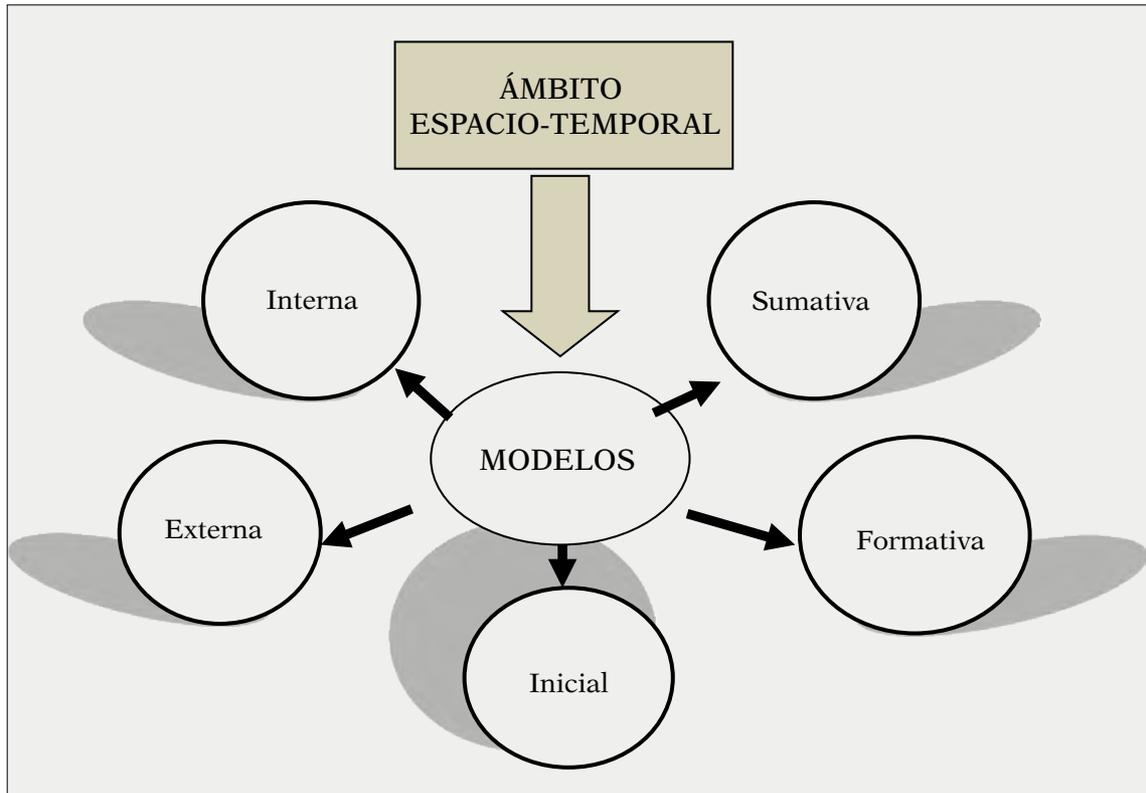


Figura 7. Modelos de evaluación en función del ámbito temporal.

Nota. Recuperado de «*Didáctica General. Objetivos y evaluación*», de Rodríguez, J.L., 1986. Madrid, España: Cincel.

- a) *Evaluación externa* es aquella valoración en la que el objeto evaluado (programas, servicios, acciones de intervención, etc.) y el agente evaluador son diferentes, elaborando éste su informe de valoración con base en información obtenida mediante la aplicación de técnicas e instrumentos apropiados. Como precisa Escudero:

Hablaríamos de evaluación externa en aquellos casos en que... 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 objetivarlo de alguna manera para emitir un juicio sobre aquél. (1979, p. 134).

- b) *Evaluación interna*: A pesar de que en ocasiones no coincide con la *autoevaluación*, suele establecerse sinonimia entre ambos términos, ya que en ella «*es el propio sujeto del proceso evaluado quien valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos*» (Escudero, o. c., p. 134).