

Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar

Miquel Gómez Serra

Universitat de Barcelona

Resumen

En este artículo se desarrollan las principales características de la evaluación de servicios y programas socioeducativos, entendiendo que ésta debe ser un instrumento de mejora y de optimización de la acción social, que permite identificar y destacar los aspectos positivos de una práctica técnico-profesional adecuada y que aporta elementos justificativos para incrementar la autonomía de los profesionales.

En primer lugar, se apuntan unas consideraciones sobre el concepto de evaluación y sobre el sentido y finalidad de ésta, considerándola como un elemento de calidad y de mejora y de optimización de la acción socioeducativa, valorando la utilidad social de las metodologías, destacando la falta de cultura y de tradición evaluativas en el campo de la educación social y señalando el carácter dialéctico de la evaluación, la cual siempre incluye, en relación inversamente proporcional, elementos de control, pero también de cambio y transformación.

En segundo lugar, se afirma que el campo de la educación social presenta una singularidad, unas características

propias, unos elementos cualitativos particulares, y que, por consiguiente, los diseños de evaluación deben adaptarse a esta realidad singular y a estas características particulares. Y, finalmente, se señalan algunas de las características que, según el autor, mejor definen los diseños de evaluación en educación social.

Palabras clave: Educación social, Servicios sociales, Programas, Evaluación, Planificación, Necesidades sociales, Participación.

Abstract

In this article the author writes about the main characteristics of social work and education programs evaluation, understanding that this subject must be an instrument of improvement and optimization of the social practice and action, that allows to identify and to emphasize the positive aspects of a technical-professional good practice and contributes to identify justificatory elements that allow to increase the autonomy of professionals.

Firstly, it develops considerations on the concept of evaluation and the sense and purpose of this one score, considering

the lack of evaluation culture and tradition in social work education field, but emphasizing evaluation as an element of quality, improvement and optimization of the socioeducative action, valuing social utility of methodologies, and indicating the dialectic character of evaluation, which always includes elements of control, but also of change and transformation.

Secondly, one affirms that the field of social work education displays particular qualitative characteristics, and therefore, evaluation designs must be adapted to this singular reality and these particular characteristics. Finally, some of the main characteristics that better define, according to the author, the evaluation designs in social work education are indicated.

Key words: Social Work Education, Social Welfare, Programs, Evaluation, Planning, Social needs, Participation.

1. Consideraciones iniciales sobre el concepto y el sentido de la evaluación en educación social

A lo largo de este artículo, desarrollaremos las principales características que, a nuestro entender, debería tener la evaluación de servicios y programas socioeducativos. Pero, primero, nos parece oportuno apuntar unas consideraciones previas sobre el propio concepto de evaluación y sobre el sentido y la finalidad que ésta debería tener, máxime si tenemos en cuenta, como veremos a continuación, que en el sector de la educación social, como ocurre también en campos afines como el trabajo social y los servicios sociales y de bienestar so-

cial, no existe una tradición ni cultura evaluativas, aspecto que, junto a otros, genera reacciones negativas y contradictorias entre los colectivos profesionales implicados; así mismo, también se debe tener en cuenta el carácter dialéctico de la evaluación, la cual siempre incluye, en relación inversamente proporcional, elementos de control, pero también de cambio y de transformación.

Queremos destacar tres ideas básicas que constituyen algunos de los principales ejes de transversalidad de este escrito: a) la evaluación como elemento de calidad; b) valorar la utilidad social de las metodologías; y c) considerar la evaluación como elemento de mejora y de optimización de la acción. Desarrollemos brevemente, a continuación, estas tres ideas.

En primer lugar, pensamos que la evaluación no sólo constituye un requisito metodológico de cualquier programa socioeducativo que pretenda ser riguroso y profesional, sino que también constituye un elemento importante en el momento de valorar la calidad de éste. Es decir, *la evaluación es una cuestión técnica, asociada a la metodología profesional de intervención, pero también es una garantía de calidad*, ya que evaluar adecuadamente es un indicador de calidad de la acción profesional.

En segundo lugar, entendemos que la evaluación de programas debe tener muy en cuenta aspectos asociados a la utilidad social de las metodologías, ya que éstas no tienen sentido por sí mismas y de forma aislada, al menos desde la perspectiva de los profesionales y de los intereses sociales de la ciudadanía,

sino que sólo adquieren pleno sentido en relación a su utilidad última: la mejora de los servicios y programas y, consiguientemente, el incremento del bienestar de la población. En otras palabras, *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*, siempre teniendo en cuenta que la principal finalidad de éstos es incrementar el bienestar de la ciudadanía.

Finalmente, consideramos que no se debe confundir la evaluación de programas con aspectos burocráticos y administrativos, con rutinas asociadas a las instituciones o con la aplicación de protocolos rutinarios no contextualizados y alejados de las prácticas profesionales cotidianas. Todo lo contrario. Debemos entenderla como instrumento de mejora del trabajo, que permite crecer profesionalmente y que otorga poder y autonomía a los profesionales. Es decir, *la evaluación es un instrumento importante en la mejora del trabajo de los profesionales de los servicios socioeducativos*.

Otro aspecto a destacar es, como ya hemos escrito con anterioridad (Gómez Serra, 2002), que la evaluación de servicios y programas socioeducativos es una actividad que frecuentemente genera reacciones negativas por parte de los colectivos implicados en su desarrollo, especialmente por parte de algunos de los profesionales directamente afectados. Esta reacción se justifica por diversas razones, siendo una de ellas el hecho de que la evaluación es percibida como una

actividad fiscalizadora, que incrementa el poder y el control institucionales y jerárquicos, al mismo tiempo que debilita la autonomía y la capacidad de decisión de los técnicos y de los profesionales. Desde esta perspectiva, la evaluación es vista y vivida, de forma injustificada o, a veces, justificada, como un *elemento de control* que refuerza la posición de las estructuras jerárquicas y que responde a intereses corporativos de la institución y no a intereses sociales o del conjunto de la ciudadanía.

Sin embargo, es también cierto que, en otras ocasiones, la evaluación puede convertirse en un instrumento de mejora y de optimización de la acción socioeducativa, identificando y destacando los aspectos positivos de una buena práctica tecnicoprofesional y aportando elementos justificativos que permiten incrementar la autonomía de los profesionales. En estas ocasiones, la evaluación se convierte en un *elemento de cambio* que permite la mejora de las prácticas y de los resultados y que presenta una utilidad social relacionada con los intereses de la institución y de los profesionales, pero también de los usuarios y del conjunto de la ciudadanía.

Probablemente, en la mayoría de las situaciones, la evaluación es una actividad contradictoria, que presenta al mismo tiempo dimensiones de control y de cambio. Ahora bien, esto no significa que exista un equilibrio entre ambas dimensiones, sino que una prevalece sobre la otra (para ser más explícitos, pensamos que el control acostumbra a prevalecer sobre el cambio). Entendemos que *existe una relación dialéctica y de equilibrio*

dinámico entre las dimensiones de control y de cambio social implícitas en todo proceso de evaluación, no siendo posible eliminar o suprimir ninguna de estas dos dimensiones, pero sí incrementar la intensidad de una de ellas en función del diseño de evaluación y de su aplicación.

Anteriormente apuntábamos un aspecto que debemos tener en cuenta en el momento de diseñar e implementar modelos de evaluación en educación social, como es la falta de cultura y de tradición evaluativas en este campo, ya que es éste un sector en el que no se evalúa, se evalúa poco o se evalúa pero no se evalúa aquello que se debería evaluar. Es cierto que existe una tradición evaluativa importante, teórica y práctica, tanto en el mundo académico como profesional, en ámbitos afines como la sanidad o la enseñanza, pero esta tradición no se ha hecho extensiva al campo de la educación social ni tampoco al campo del trabajo social y de los servicios sociales. Esta reflexión es significativa si tenemos en cuenta la *escasa cultura de la evaluación en el campo específico de la educación social* y, consiguientemente, las pocas experiencias prácticas y la poca producción teórica que se han desarrollado en este terreno¹².

Con el fin de corregir esta situación, *es necesario promocionar una cultura de la evaluación en el campo de la educación social*, de tal manera que los responsables y los profesionales implicados

en el desarrollo de ésta no entiendan la evaluación como un mecanismo de control, generador de un gasto económico adicional que no aporta ningún tipo de beneficio o mejora, sino que *la entiendan como un instrumento que puede incrementar la eficacia y la eficiencia* del programa o servicio evaluado, posibilitando una optimización de la utilización de los recursos disponibles y, por lo tanto, de los resultados y del impacto obtenidos.

El punto anterior nos permite hablar de la relación entre las necesidades existentes y los recursos disponibles, ya que cuando hay un fuerte desequilibrio entre ambos (como acostumbra a pasar en la educación social) se hace difícil destinar una parte del presupuesto a una actividad que no incrementa (de una manera directa e inmediata) la provisión de recursos. Hace falta cambiar esta mentalidad, ya que la evaluación permite mejorar la eficiencia y, por lo tanto, es un instrumento que permite conseguir mejores resultados con los mismos medios. Además, una evaluación positiva es un inmejorable instrumento para conseguir un incremento de los recursos asignados a un determinado programa o servicio.

Entendemos que *la evaluación no es únicamente un instrumento de control, sino que también es un instrumento de cambio y de mejora* de estos programas y de estos servicios. Según nuestra opinión, aun reconociendo la dimensión de control implícita en toda evaluación, es

12 Entre los escasos trabajos teóricos que se han publicado sobre la evaluación aplicada al campo específico de la educación social, debemos destacar las aportaciones del profesor March (1997 y 1999), ya que constituyen el primer intento de reflexión y análisis de las prácticas evaluativas en educación social.

especialmente significativa la dimensión de cambio u optimización, entendiendo que *tenemos que evaluar para transformar y no para conservar*.

A nuestro parecer, la promoción de esta cultura de la evaluación debe hacerse defendiendo unos rasgos característicos determinados, ya que la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe presentar tres rasgos característicos esenciales: debe ser *democrática* (no ha de estar al servicio de los patrocinadores, sino de los usuarios, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas), *social* (debe perseguir potenciar el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población, incrementando la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía) y *participativa* (debe tener en cuenta la participación de todos los sectores implicados en las diversas fases del proceso de evaluación).

Queremos también remarcar que las evaluaciones tienen que ser prácticas y útiles. Una evaluación debe ser *práctica* con respecto al diseño y a los instrumentos, ya que siempre ha de buscar el diseño más simple y sencillo de acuerdo con el tópico específico de evaluación, rehuendo visiones simplistas del programa o del servicio evaluado, pero buscando la simplicidad de las técnicas y de los instrumentos de evaluación. Una evaluación tiene que ser *útil* en relación con sus conclusiones, ya que éstas tienen que permitir mejorar y optimizar el funcionamiento y los resultados del programa o servicio evaluado.

Entendemos que las anteriores consideraciones acerca de la evaluación, considerándola como un elemento de

calidad y como un elemento de mejora y de optimización de la acción socioeducativa, valorando la utilidad social de las metodologías, teniendo en cuenta la falta de cultura y de tradición evaluativas en el campo de la educación social o la relación inversamente proporcional entre los elementos de control y de cambio, son consideraciones importantes antes de desarrollar modelos de evaluación aplicados al campo de la educación social, ya que constituyen reflexiones transversales sobre el concepto de evaluación que debería constituir una parte importante del núcleo duro y constitutivo de dichos modelos.

2. Caracterización de diseños específicos de evaluación en educación social

En nuestra opinión, los diseños de evaluación de programas socioeducativos deben presentar unas características particulares, de acuerdo con la singularidad y la diversidad de dichos programas; es decir, el campo de la educación social presenta una singularidad, unas características propias, unos elementos cualitativos particulares, y, por consiguiente, los diseños de evaluación deben adaptarse a esta realidad singular y a estas características particulares.

A continuación, desarrollaremos algunas de las características que, según nuestro parecer, mejor definen los diseños de evaluación en educación social. En primer lugar, apuntamos las aportaciones de algunos autores que nosotros valoramos especialmente y, a continuación, damos nuestro punto de vista per-

sonal, apuntando aquellas características que entendemos debería presentar todo diseño de evaluación en educación social (debemos remarcar que esta caracterización se elabora a partir de la especulación teórica de lo que debería ser, no de la observación de la realidad y de la práctica de lo que es).

Así, dentro de las aportaciones de diversos autores, destacamos las reflexiones del profesor Martí X. March (1997), quien establece ocho características que debe presentar cualquier modelo de evaluación aplicado al campo de la educación social y apunta tres conclusiones:

- a) La evaluación debe entenderse desde la perspectiva de la mejora y optimización de las prácticas y de las acciones sociales.
- b) La evaluación debe analizar tanto los resultados obtenidos como los procesos de intervención; en consecuencia, se debe priorizar los aspectos formativos que inciden en el incremento de la calidad de las intervenciones.
- c) La evaluación debe ser participativa y democrática, debe reconocer la influencia de factores ideológicos y políticos y debe explicitar los juicios de valor adoptados, así como la dimensión subjetiva que está implícita en cualquier proceso de evaluación.

Otro autor que trata este tema, y con quien compartimos muchos puntos de vista en relación a su forma de entender la evaluación, es Miguel A. San-

tos (1993), quien desarrolla un *modelo abierto, democrático y participativo*, en el que el diálogo, la comprensión y la mejora constituyen tres principios básicos. Santos caracteriza un modelo de evaluación, en sentido genérico, que pensamos que también es válido para el campo de la educación social. De acuerdo con las aportaciones de este autor, podemos afirmar que la evaluación debe ser: independiente y comprometida, cualitativa y no únicamente cuantitativa, práctica y no meramente especulativa, democrática y no autocrática, procesal y no solamente final, participativa, colegiada y no individual, externa pero de iniciativa interna.

De las características señaladas en el párrafo anterior, se deriva un modelo democrático y participativo de evaluación¹³. Pensamos que *la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe basarse en una visión democrática y participativa de la evaluación, en la que el diálogo y la negociación son dos características básicas*. Defendemos la presencia de la negociación como un valor y una técnica transversal a todo el proceso evaluativo, que tiene por objetivo facilitar y garantizar el desarrollo de un modelo participativo y democrático.

En los párrafos anteriores, hemos expuesto las aportaciones de diversos autores acerca de la caracterización de los diseños de evaluación¹⁴, viendo que dichas aportaciones son diversas y plurales, aunque existe un conjunto de características

13 En relación al *modelo participativo y democrático de evaluación* (March, 1997) y con la caracterización de la evaluación como un *proceso de diálogo* (Santos, 1993), también es posible asociar la noción de *negociación* aplicada a la evaluación (Mestres, 1995) o *modelo de evaluación negociadora* (Sáez Brezmes, 1995).

sobre las que sí existe un elevado nivel de consenso. Entre estas características definitorias de los diseños de evaluación destacamos las siguientes: la evaluación debe ser un proceso dinámico, flexible, abierto, contextual y que integre metodologías cuantitativas y cualitativas; la evaluación debe centrarse tanto en los procesos generados como en los resultados obtenidos; la evaluación debe tener carácter formativo, de tal manera que sea un proceso permanente y continuado que permita introducir mejoras a lo largo del proceso de desarrollo del programa evaluado; los resultados y las conclusiones deben optimizar el programa evaluado, remarcándose la utilidad social de dichos resultados; la evaluación debe ser democrática y participativa, incorporando las diversas partes implicadas a lo largo del proceso; se debe tener en cuenta las dimensiones ideológicas y éticas que están presentes, a veces de forma explícita, pero siempre de forma implícita, en cualquier evaluación; los evaluadores deben preservar la independencia respecto a las agencias que formulan los encargos iniciales de evaluación; deben ser evaluaciones prácticas (sencillas y de fácil implementación), útiles (aplicabilidad de resultados y conclusiones) y oportunas

(en su temporalidad y en su aceptación institucional).

Por nuestra parte, hemos tomado posición a favor de un modelo democrático y participativo de evaluación, donde el diálogo y la negociación entre las diversas partes implicadas tienen asignado un importante papel, remarcando tres aspectos característicos de dicho modelo: el diálogo y la negociación entre las diversas partes implicadas, el representar los intereses y las expectativas plurales y no siempre coincidentes de éstas, y la difusión pública de los resultados y de las conclusiones.

A continuación, intentamos identificar algunos de los elementos principales que, según nuestro parecer y complementariamente a las aportaciones comentadas anteriormente, caracterizan los diseños de evaluación en educación social¹⁵. Así, entre éstas, en primer lugar destacamos las cuatro *características transversales* siguientes:

1. *Contrarios a los diseños estandarizados y estereotipados de evaluación, partidarios de diseños específicos y contextualizados.*

La diversidad y las características particulares de los servicios y programas socioeducativos hacen necesaria la

14 Algunos de los trabajos consultados se refieren a la caracterización de la evaluación en sentido genérico o bien a la evaluación aplicada a otros ámbitos específicos (como la educación o la sanidad). Pero en todos los casos pensamos que éstas son aportaciones válidas e interesantes para la caracterización de los modelos de evaluación de servicios y programas socioeducativos. Es decir, en algunos casos hemos contextualizado al campo social aportaciones de carácter genérico o referentes a otros campos de aplicación de la evaluación.

15 Estas características son desarrolladas con mayor intensidad y profundidad en el capítulo sexto de la obra *Evaluación de los servicios sociales* (Gómez Serra, 2004).

utilización de diseños de evaluación específicos y adaptados a esta diversidad y a estas características. Somos contrarios a diseños estandarizados de evaluación, ya que entendemos que no son válidos y que su aplicación en educación social presenta serias limitaciones. Los diseños de evaluación no únicamente deben ser específicos (propios del campo socioeducativo), sino que también deben estar contextualizados: deben adaptarse a las características y particularidades de los programas y de los servicios evaluados.

En definitiva, la educación social presenta sus propias características genéricas, al mismo tiempo que cada ámbito específico de intervención (animación sociocultural, educación social especializada, educación de personas adultas) o cada sector de actuación, bien sea según el grupo de edad (infancia, jóvenes, adultos, ancianos), o bien según la presencia de necesidades singulares (drogodependencias, exclusión, disminuciones, etc.), presenta sus características propias y singulares. Por otra parte, no podemos obviar la existencia de niveles funcionales (atención primaria o atención especializada, acogimiento diurno o acogimiento residencial) y que cada servicio o programa (centro de día, centro abierto, centro residencial, programas de dinamización cul-

tural, etc.) tiene también sus propias características específicas y particulares. En consecuencia, los diseños de evaluación no únicamente deben ser específicos de este campo (incorporando en su diseño las características y particularidades de la educación social), sino que también deben estar contextualizados en función del ámbito de intervención, del sector de acción y del nivel funcional y del servicio o programa evaluado¹⁶.

2. *Pluralidad de diseños de evaluación, a causa de la pluralidad de servicios y programas socioeducativos.*

En el punto anterior afirmábamos que existe una notable diversidad de programas y de establecimientos, no siendo posible ni recomendable aplicar diseños de evaluación estandarizados y que no tengan en cuenta dicha pluralidad. En consecuencia, los diseños de evaluación deben adaptarse a los objetivos y las características particulares de los servicios y establecimientos socioeducativos.

3. *Evaluación como elemento de cambio, no de control.*

Entendemos que existe una relación dialéctica de equilibrio dinámico entre estas dos dimensiones (control y cambio), que están implícitas en todo proceso de evaluación: no es posible eliminar o suprimir ninguna de las dos, pero sí es posible incrementar la intensidad de una de ellas en función

16 Por ejemplo, y reconociendo la especificidad de los diseños de evaluación de servicios y programas socioeducativos, debemos tener en cuenta que no es lo mismo evaluar un servicio o establecimiento de atención primaria que de atención especializada, que no es lo mismo evaluar un servicio o establecimiento de atención especializada diurna que residencial, e, incluso, que no es lo mismo evaluar un centro residencial de ancianos o de niños.

del diseño de evaluación implementado. La finalidad de la evaluación es, tal como ya se ha dicho anteriormente, la optimización de los programas y de los servicios evaluados, por tanto la evaluación no únicamente debe ser un instrumento de control, sino que también debe ser un instrumento de cambio que permita la mejora de estos servicios y programas. Para nosotros, aunque reconocemos la dimensión de control implícita en toda evaluación, es especialmente significativa y característica la dimensión de cambio y de mejora u optimización que también es implícita a cualquier evaluación, entendiendo que debemos evaluar para transformar y no para conservar.

4. *Visión democrática, social y participativa de la evaluación.*

La evaluación de servicios y programas socioeducativos debe ser democrática, ya que no debe estar únicamente al servicio de los patrocinadores, sino también de los usuarios y del conjunto de la sociedad, siendo un elemento de control democrático de los servicios y programas. La evaluación debe tener un marcado acento social, ya que debe perseguir potenciar el bien común y la mejora de las condiciones generales de vida de la población, incrementando la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía. Finalmente, la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe ser participativa, ya que ha de tener en cuenta la participación de todos los sectores implicados (evaluadores, patrocinadores, profesionales, usuarios, población en general) en todas las fases del proceso de evaluación.

Estas tres características de la evaluación (democrática, social, participativa) guardan una relación directa con la reflexión introducida en el punto anterior sobre las dimensiones de control y de cambio social que están implícitas en cualquier evaluación. Pensamos que, a medida que se incrementa el carácter democrático, social y participativo de una evaluación, se consigue debilitar la dimensión de control, al mismo tiempo que se consigue fortalecer la dimensión de cambio. En otras palabras, cualquier evaluación comporta elementos de control y de cambio, siendo posible fortalecer unos u otros elementos en función del modelo de evaluación desarrollado y, para nosotros, un modelo democrático, social y participativo de evaluación permite debilitar los elementos de control, al mismo tiempo que fortalece los elementos de cambio y de transformación.

A continuación, señalamos otro conjunto de características, asociadas éstas al *diseño* de los modelos de evaluación:

5. *Diseño evaluativo según criterios y requisitos científicos, pero de aplicación flexible y dinámica.*

En diversos momentos, hemos afirmado que los servicios y programas socioeducativos son dinámicos, flexibles, cambiantes. En consecuencia, los diseños de evaluación deben también presentar esta característica: deben ser diseños que han sido planificados con rigor científico y metodológico, pero que incluyen la posibilidad de introducir modificaciones durante el proceso de desarrollo. A nuestro parecer, rigor metodológico y flexibilidad en el diseño no son características excluyentes,

sino complementarias. Por tanto, reivindicamos que el diseño de evaluación incorpore criterios y requisitos científicos, pero que dicho diseño no sea estático y cerrado, sino flexible y abierto, permitiendo la introducción de modificaciones y de correcciones durante el proceso de evaluación.

6. *Evaluación externa, pero de iniciativa interna y con la participación de los diversos sectores implicados.*

La iniciativa y la demanda de la evaluación debe ser interna y responder a las necesidades de los diversos sectores implicados en el programa o servicio evaluado, pero su diseño y ejecución es mejor que sean externos, con el fin de garantizar la objetividad y la independencia. Esta evaluación externa debe incorporar a los sectores implicados a lo largo del proceso de diseño, desarrollo y conclusión. Es decir, somos partidarios de una evaluación externa que responda a una necesidad y a una demanda internas de la propia organización que formula el encargo institucional inicial, pero que se diseñe y desarrolle a partir de modelos democráticos y participativos (con la participación activa de las diversas partes implicadas en todas las fases del proceso de evaluación).

La anterior afirmación no significa que no deban existir sistemas internos de evaluación continua y permanente que estén incorporados en las tareas cotidianas y regulares de los servicios y programas socioeducativos. Entendemos que la aplicación de estos sistemas de evaluación, —¿o tal vez deberíamos hablar de sistemas de información?— corresponde a la institución

y a los profesionales implicados, pero existen dos momentos clave en los que la participación de expertos externos puede ser aconsejable: en el momento de diseñar los sistemas y en el momento de valorar la información obtenida.

7. *Pluralidad metodológica: cuantitativa, cualitativa y mixta.*

La diversidad y la complejidad de los servicios y programas socioeducativos requiere de metodologías que contemplen esta característica. Son necesarias metodologías cuantitativas y cualitativas, así como metodologías integradas que combinen técnicas aportadas por ambas. Nosotros defendemos la pluralidad y la complementariedad metodológica y, por tanto, la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas de evaluación.

8. *Evaluación de diseño y de evaluabilidad, de ejecución y proceso, de producto, así como también valoración del coste de la no intervención.*

Una de las limitaciones de los diseños actuales de evaluación de servicios y programas socioeducativos es que éstos, frecuentemente, sólo tienen en cuenta aquellos aspectos o efectos que estaban previstos inicialmente y que son fácilmente identificables y observables. Sin embargo, estos diseños acostumbran a ignorar aquellos aspectos que o bien no estaban previstos o bien son difícilmente observables. Pensamos que se deben evaluar tanto los resultados y los efectos previstos y directos, como los resultados y los efectos no previstos e indirectos. Esta afirmación es especialmente importante si tenemos

en cuenta la complejidad de los servicios y programas socioeducativos, los cuales frecuentemente generan efectos indirectos y casi siempre generan procesos que no se habían previsto en el diseño inicial.

Entendemos que la evaluación debe ser global, esto es, debe contemplar la evaluación de necesidades, de diseño, de proceso y de producto (con sus variantes: eficacia, efectividad y eficiencia en relación tanto a resultados como a impacto). Por otra parte, no solamente se deben evaluar los resultados y los efectos, sino también valorar el impacto y el coste de la no intervención. Es decir, un determinado programa puede conseguir unos resultados inferiores a los previstos, pero antes de suprimirlo se deberá valorar que impacto tiene la supresión del mismo, ya que existe la posibilidad de que el coste de los efectos generados por la supresión superen a los de su mantenimiento.

9. *Evaluación aplicada.*

La finalidad de la evaluación de servicios y programas socioeducativos no es tanto la producción de conocimientos científicos y académicos, como la valoración de estos servicios y programas con la finalidad de mejorarlos. Entendemos que la evaluación es un instrumento que debe permitir la mejora de los servicios y programas evaluados, siendo su finalidad principal optimizar el diseño, desarrollo y resultados de éstos.

Finalmente, apuntamos un bloque de seis características relacionadas con los *resultados y el producto*:

10. *Evaluación de producto, pero también de proceso.*

La evaluación de los efectos o de los resultados obtenidos por los servicios y programas socioeducativos es importante, pero también lo es tener en cuenta los aspectos cualitativos y procesales que, en educación social, pueden ser tanto o más importantes que los primeros. Entendemos que no es posible, ni tampoco deseable, tener únicamente en cuenta los resultados o efectos obtenidos por el programa evaluado, ya que existen también otros de tipo indirecto o secundario, al mismo tiempo que los procesos generados también son factores de cambio. En la evaluación de programas socioeducativos, los aspectos procesales son tan importantes como los resultados, ya que la evaluación de los resultados, si bien es una perspectiva necesaria y, tal vez, ineludible, no es tampoco suficiente para aprehender la totalidad y la globalidad de la acción desarrollada. La evaluación de producto debe siempre ir acompañada de la evaluación de proceso.

11. *Cantidad y cualidad son dos dimensiones complementarias que siempre deben ir asociadas.*

Es conveniente evitar visiones reduccionistas y parciales de la realidad que sólo tengan en cuenta una de las dimensiones de ésta. Entendemos que existe complementariedad entre los atributos cuantitativos y cualitativos de los programas y de los servicios evaluados. Los procesos valorados, asociados a los servicios y programas socioeducativos, son siempre complejos y su reducción a cifras o cualidades simplifica y desvirtúa una parte

substantiva de los mismos. Por tanto, cualquier evaluación debe integrar la valoración de aspectos cuantitativos y de aspectos cualitativos.

12. *Evaluación de los efectos secundarios y de los efectos inicialmente no previstos: evaluación de eficacia y de resultados, pero también de efectividad y de impacto.*

Los servicios y programas socioeducativos frecuentemente generan efectos no previstos inicialmente. Es decir, en el momento de planificar un servicio o un programa, se prevén unos determinados resultados, pero la complejidad de la realidad social y la complejidad y flexibilidad de estos mismos servicios y programas generan, frecuentemente, otros efectos de carácter secundario que no habían estado previstos en el diseño inicial y que son complementarios a los anteriores. Cualquier evaluación debe tener en cuenta la valoración de efectos secundarios que no habían sido previstos inicialmente.

En educación social no siempre se obtienen los resultados previstos, pero a veces se consiguen otros efectos, no previstos en el diseño inicial, que pueden ser positivos. En este sentido debemos referirnos al *modelo de evaluación libre de objetivos* de Scriven, aunque en este artículo no defendemos dicho modelo, sino una evaluación flexible que no únicamente valore la eficacia y los resultados, sino también la efectividad y el impacto. Una correcta planificación debe formular objetivos adecuados y adaptados a la realidad, aunque siempre se darán efectos que no han podido ser previstos. Por tanto, la tarea de una evaluación debe

ser doble: valorar los objetivos previstos y valorar los efectos no previstos.

13. *Evaluación de efectos a largo plazo.*

Tal como ya hemos indicado en el punto anterior, una parte de los efectos de los programas socioeducativos sólo son visibles a medio o largo plazo. En consecuencia, debemos ser prudentes ante las evaluaciones puntuales de resultados o efectos a corto plazo, ya que frecuentemente existen resultados y efectos a medio y largo plazo. Es decir, la valoración de servicios y programas no debe únicamente tener en cuenta los resultados y efectos a corto plazo, sino también a medio y largo plazo, aunque debemos advertir que no en todos los casos se generan dichos resultados positivos, existiendo programas que no generan dichos resultados o efectos positivos ni a corto, medio o largo plazo.

14. *Evolución de las evaluaciones mediante series temporales largas.*

Pueden existir evaluaciones puntuales y concretas, pero siempre deben ser interpretadas dentro de una evolución temporal que permita introducir de forma progresiva modificaciones y correcciones y que éstas sean, a su vez, evaluadas de nuevo y de nuevo modificadas, etc. Pensamos que una de las limitaciones más serias de los servicios y programas socioeducativos es su poca estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, tanto en referencia a las evaluaciones, como en relación a su propia aplicabilidad operativa. Entendemos que las buenas evaluaciones deben ser permanentes y repetidas en el tiempo, de manera que sea posible valorar y modificar de forma progresi-

va el diseño, el desarrollo y el producto de estos programas. Por el contrario, las evaluaciones acostumbran a ser puntuales y sin que sus conclusiones tengan ninguna aplicabilidad práctica, errores que pueden cuestionar el sentido y la utilidad de la propia evaluación.

En nuestra opinión, la evaluación de servicios y programas socioeducativos debe ser procesal y progresiva, de manera que estos servicios y programas presenten permanencia temporal. La mejor forma de optimizar el funcionamiento y el impacto de los servicios y programas es que éstos dispongan del tiempo necesario para producir resultados y efectos, evitándose la constante creación, alteración o supresión de dichos servicios y programas, al mismo tiempo que se evalúa el proceso con la finalidad de introducir las correcciones oportunas. Entendemos que únicamente es posible valorar cuáles son los resultados y el impacto de un programa una vez que ha transcurrido un cierto tiempo de aplicación del mismo y de haberse introducido progresivas modificaciones en su desarrollo. Por tanto, somos contrarios a la constante y permanente supresión, creación o alteración de programas, siendo partidarios de su estabilidad crítica reconstructiva.

15. *Evaluación aproximativa, no absoluta ni definitiva.*

Esta característica se asocia directamente a la descrita en el punto anterior. Entendemos que las evaluaciones de programas socioeducativos son siempre indicativas y aproximativas, ya que sus resultados y conclusiones no deben ser interpretadas en sentido definitivo ni absoluto. Las conclusiones de las evaluaciones siempre tienen, en nuestra opinión, carácter indicativo, siendo necesario contrastar estas conclusiones con otras fuentes complementarias de información.

3. Algunas conclusiones derivadas del estudio de la práctica profesional

Finalmente, antes de cerrar este artículo, deseáramos referirnos a los resultados de una investigación aplicada que durante los años 2000 y 2001 desarrollamos un grupo de profesores de Pedagogía social de la Universidad de Barcelona (Vila et al. 2003). Dicha investigación se enmarcaba dentro de la evaluación de programas y pretendía identificar y valorar el estado de la aplicación de sistemas, mecanismos e instrumentos de evaluación específicos en un punto crítico del sistema de servicios sociales en Catalunya: los equipos básicos de atención social primaria (EBASP)¹⁷.

17 Somos conscientes de que no podemos identificar los servicios sociales de atención primaria, ni tampoco los servicios sociales en sentido genérico, con el universo de la educación social y que, por tanto, los resultados de dicho estudio no son generalizables a las prácticas evaluativas en educación social. Pero también es cierto que existen muchas características que son compartidas entre ambos campos. Es decir, aportamos los resultados del estudio como elementos de reflexión y de análisis, pero sin pretender generalizar dichas conclusiones a la evaluación en educación social.

Resaltamos esta investigación, ya que en sus conclusiones se apuntaba un eje de análisis que creemos es conveniente tener en cuenta: *se destacaba la actitud favorable de los profesionales hacia la evaluación, al mismo tiempo que se apuntaba el recelo de éstos hacia las instituciones y se observaba también la inexistencia o insuficiencia de sistemas y de mecanismos de evaluación incorporados a las prácticas institucionales y profesionales cotidianas.*

Entre dichas conclusiones, se destacaba que la actitud y la opinión de los profesionales eran altamente positivas, si bien esta valoración positiva de la evaluación no se correspondía con la existencia de prácticas profesionales y de dinámicas institucionales coherentes. Así, mientras que *el 78,8% de los profesionales consideraba que la evaluación era siempre una actividad positiva y útil, resultaba que su práctica tenía puntos críticos importantes, especialmente en lo que concernía a la existencia de encargo institucional y al carácter no sistemático y puntual de la evaluación:*

- a) *Según el 59,5% de los profesionales, existía encargo institucional en cuanto a la realización de tareas asociadas con la evaluación, pero con una más que importante y significativa presencia de los que afirmaban que dicho encargo no existía (40,5%).*
- b) *La evaluación era una actividad puntual que sólo tenía lugar en momentos preestablecidos según el 61,5% de los profesionales, y sólo era una actividad constante y regular según el 21,5%. Cabe destacar que el 13,8% de los profesionales consideraba que la evaluación era una actividad que*

respondía sólo a impulsos externos y puntuales.

- c) *En este mismo sentido, se observaba una débil implantación de los espacios temporales reservados para la evaluación, aunque estos espacios eran valorados de forma positiva por parte de los profesionales.*

Así mismo también se observaba que, según la opinión de los profesionales, *existía poco interés por parte de políticos, ciudadanos y usuarios en las actividades evaluativas, considerando que eran los propios profesionales, junto con los jefes de servicio y los responsables técnicos, los que presentaban un interés más marcado*

4. Interrogantes finales o sendas hacia el futuro

A continuación, y como último apartado del artículo que presentamos, nos atrevemos a formular algunas interpretaciones de los resultados que hemos presentado y a apuntar algunos interrogantes posibles. Estas reflexiones finales, que, lo volvemos a repetir, son una interpretación subjetiva de los datos presentados y de las ideas desarrolladas, giran en torno a dos temas principales: por qué no se evalúa o se evalúa poco y cuál es el papel que podría tener la evaluación en la mejora de los servicios y programas socioeducativos.

En lo que concierne a la primera cuestión, por qué no se evalúa o se evalúa poco, pensamos que hay tres posibles explicaciones:

- a) *No se evalúa porque existe poco interés institucional, los profesionales son conscientes de ello y, además, piensan que ellos son los únicos in-*

interesado en los resultados de las evaluaciones. Esta primera explicación puede contrastarse con los resultados de la encuesta en lo que concierne a la existencia de encargo institucional, la opinión de los profesionales sobre quién tiene interés en los resultados de las evaluaciones o cuál es el carácter cualitativo de la evaluación (cuándo, cómo y qué se evalúa).

- b) Posiblemente existen *recelos profesionales acerca de la utilización institucional de los resultados de las evaluaciones*, aspecto que, asociado con la explicación anterior, constituye un obstáculo notable para la implantación de una cultura de la evaluación en el campo de la educación social. Sin embargo, hay que advertir que la mayoría de las investigaciones sobre el uso de los resultados de las evaluaciones¹⁸ indican que lo más frecuente no es tanto su uso parcial, sesgado o perverso, como la no utilización de los resultados, constatación, sin embargo, que no deja de ser un factor desmotivador en lo que concierne a la realización de actividades evaluativas por parte de los profesionales.
- c) Probablemente *se identifica la evaluación con aspectos de control, de carácter administrativo y rutinario, sin relación con los aspectos cualitativos, metodológicos y de rigor, del trabajo profesional cotidiano*. Tal vez, la evaluación es vivida como un trámite administrativo (por ejemplo,

las memorias institucionales anuales o las justificaciones de subvenciones y convenios), pero sin relación con la revisión y la mejora del trabajo.

En cuanto a la segunda cuestión, cuál es el papel que podría tener la evaluación en la mejora de los servicios y programas socioeducativos, pensamos que ésta tendría que ser un *instrumento de mejora* del trabajo profesional y, por lo tanto, de optimización de los servicios y programas, tanto en lo que concierne a su efectividad, eficacia y eficiencia, como a la identificación de prácticas profesionales adecuadas. La evaluación tendría que ser vista como un *instrumento de cambio* y no de control, y en este sentido sería interesante aprovechar las energías y las actitudes de los profesionales de la educación social, el trabajo social y los servicios sociales, que, tal y como se ha visto en los resultados de la encuesta (aunque ésta sólo analizaba las actitudes y prácticas de los educadores y trabajadores sociales de las EBASP de Catalunya), son positivos y favorables a la evaluación.

Actualmente, existe una evidente contradicción entre la opinión (favorable y positiva) y las prácticas profesionales (asistemáticas y puntuales) relacionadas con la evaluación, aspecto que es necesario modificar, si bien eso difícilmente será posible sin unas políticas institucionales que modifiquen la percepción que de éstas tienen los profesionales.

18 Sobre la utilización, correcta e incorrecta, de los resultados de las evaluaciones, pueden consultarse las aportaciones de Chambers, Wedel y Rodwell (1992), House (1993), Vedung (1995) y Gómez Serra (2000 y 2004).

En definitiva, pensamos que *la evaluación debería ser un instrumento de mejora y de optimización de la acción social, que permitiera identificar y destacar los aspectos positivos de una buena práctica técnico-profesional y aportara elementos justificativos que permitiesen incrementar la autonomía de los profesionales*. La evaluación debería permitir la mejora de las prácticas y de los resultados y debería presentar una utilidad social relacionada con los intereses de la institución y de los profesionales, pero también de los usuarios y del conjunto de la ciudadanía. Para que eso sea posible, hace falta, tanto la participación de los profesionales, como la implicación de las administraciones y de las instituciones con responsabilidad en la gestión de los servicios y programas socioeducativos. He ahí uno de los retos de futuro de la planificación y evaluación en educación social.

Bibliografía

- CHAMBERS, D. E.; WEDEL, K. R. Y RODWELL, M. K. (1992): *Evaluating Social Programs*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- GÓMEZ SERRA, M. (2000): "Debates abiertos en el campo de la evaluación de servicios y programas sociales". *Revista de Treball Social*, 157, 26-41.
- (2002): "La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?". *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 57, 81-93.
- (2004): *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- HOUSE, E. R. (1993): *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park: Sage Publications.
- MARCH CERDA, M. X. (1997): "Educación social y evaluación", en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 402-441.
- (1999): "Evaluación de proyectos de acción en Educación Social Especializada", en ORTEGA, J. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 195-206.
- MESTRES, J. (1995): "Reflexiones sobre la negociación en la evaluación", en SÁEZ, J. (ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 37-49.
- SAEZ BREZMES, M. J. (ed.) (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- SANTOS, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- VEDUNG, E. (1995): "Utilización de la evaluación de programas", en FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, 321-338.
- VILA, C. et al. (2003): "L'avaluació en els serveis socials d'atenció primària. Opinions i pràctiques professionals", en el libro de ponencias de las *IV Jornades de Serveis socials d'atenció primària: L'atenció social primària a debat. Escenaris de futur*. Barcelona: Col.legis oficials de Psicòlegs, Diplomats en treball social i Educadores i educadors socials de Catalunya, 115-119.

Dirección del autor:

Miquel Gómez Serra.

Dept. Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona

Campus Mundet

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

08035-Barcelona

Tel. (34) 93 403 50 28. Fax (34) 93 403 50 12. E-mail: mgomez@ub.edu

Fecha de entrada: 12-04-05

Fecha de recepción definitiva de este artículo: 28-07-05