



Jesús Vilar

De la planificación a la programación.

Instrumentos metodológicos para el diseño de las intervenciones socioeducativas.

La historia de la humanidad es la crónica de aquello que, azaroso en gran parte, ahora nos parece casi completamente premeditado.

Rafael Argullol (El cazador de instantes).

1. Introducción⁽¹⁾

La planificación es un saber tecnológico que sirve para sistematizar conocimientos y para aproximarnos ordenadamente a las realidades sobre las que queremos intervenir. De este modo, inicialmente, la asociamos a la idea de organizar, dar orden, coordinar, prever, algún tipo de acción con el propósito de obtener algún resultado previamente fijado entre muchas posibilidades diversas, teniendo en cuenta los medios de los que se dispone y la realidad concreta en la que estamos ubicados. Con palabras de Ader-Egg (1991), la planificación es la acción que consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los que se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre ellas que, previstas con anticipación, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, para llegar a una situación que se define como deseable, mediante el uso eficiente de determinados medios y recursos. Toda planificación, entonces, es un proceso racional y sistemático que implica tomar decisiones en cuatro líneas diferentes:

- a) Los objetivos a alcanzar parten de la detección de las realidades que se desean modificar.
- b) Las estrategias para la acción, fases o momentos para conseguirlos.
- c) Los sistemas de control y retroalimentación para reorientar la labor.

Nos encontramos siempre con que una planificación es un proceso de carácter dinámico, que parte de una detección de necesidades y de unas previsiones que se concretan en planes de trabajo de carácter proyectivo y que mantienen una relación sistemática con el entorno y también con un abanico amplio de disciplinas que aportan diferentes conocimientos para el trato del problema y para el establecimiento de criterios claros para la toma de decisiones. Al margen de esta formulación, es necesario ver cuál es el proceso con el que convertimos esta definición inicial en un conjunto de actuaciones aplicables. Es decir, el verbo planificar y los sustantivos planificación o proyecto, inicialmente, únicamente nos remiten a la idea de previsión, secuencia y orden.

Las páginas que vienen a continuación están dedicadas a profundizar en los diferentes aspectos existentes detrás de esta idea de previsión y orden y a describir las etapas genéricas que son necesarias para diseñar proyectos

**El verbo
planificar y los
sustantivos
planificación y
proyecto
inicialmente sólo
nos remiten a la
idea de
previsión,
secuencia y
orden**

desde la óptica de la planificación socioeducativa y de la educación social. Es necesario puntualizar esta primera cuestión, porque obviamente, no podemos hablar de un único modelo de proyecto, ya que éste estará en función de la disciplina desde la que se realice la aproximación a la realidad. No será lo mismo una planificación desde el mundo de la empresa que desde el mundo de la arquitectura o de la educación, ni será lo mismo planificar desde la óptica de un contexto macrosocial que desde un contexto microsocioal. A pesar de ello, la planificación planteada como tecnología presenta unas etapas más o menos constantes que podemos generalizar en cualquier óptica de aproximación a la realidad. Para evitar confusiones, a partir de este momento nos referiremos a la acción genérica de elaborar un diseño con la expresión de *planeamiento* y dentro de este proceso distinguiremos unas etapas básicas (que veremos más adelante) y que son: el diagnóstico, la planificación, la aplicación y la evaluación. La planificación será una etapa dentro del planeamiento.

**Hay una
diferencia
sustancial entre
lo que es la
lógica de la
planificación a
lo que
denominamos la
lógica de la
realización o
aplicación
del plan**

Aunque resulte de sentido común, será necesario tener siempre en cuenta, que las realidades sociales son complejas, ambiguas, contradictorias e inciertas, al igual que lo son los comportamientos humanos. Esto hace que las planificaciones socioeducativas sean inciertas e incompletas, ya que están elaboradas por personas, dirigidas a personas y aplicadas en marcos dinámicos y complejos. De este modo, no nos debe sorprender que, habitualmente, haya situaciones inesperadas e incontroladas dentro del proceso de planificación. Como dice Ander-Egg (1991, pág.18) *el plan reduce el azar, pero no lo elimina*, ya que hay una diferencia sustancial entre lo que es la lógica de la planificación, es decir, la planificación como elaboración de planes, proyectos o programas que quedan escritos de manera teórica a partir de una secuencia racional, a lo que denominamos la lógica de la realización, o aplicación del plan, que está sometido a infinidad de influencias que son el producto de una realidad sistémica y compleja. Quizás es por este motivo que se debe considerar que, frecuentemente, la necesidad de planificar no únicamente responde a criterios de orden, eficacia o coherencia de la intervención, como veremos más adelante, sino que a menudo es una necesidad del propio planificador para hacerse la ilusión de que controla la realidad (obviamente una pretensión banal y un síntoma de fragilidad).

A pesar de estos riesgos, los contextos sociales en los que ubicamos las planificaciones socioeducativas presentan unas características que es necesario considerar. Básicamente, nos encontramos en situaciones educativas no formales, con las ventajas e inconvenientes que ello comporta. La ventaja fundamental es la ausencia de marcos normativos rígidos en lo que se refiere al contenido de las intervenciones (hay recomendaciones o consignas más o menos genéricas en los diferentes ámbitos de trabajo, a



menudo en forma de proyectos marco, que no determinan excesivamente el tipo de trabajo que se puede realizar), pero esta ventaja es, paradójicamente, su principal inconveniente, ya que la ausencia de referentes claros respecto al contenido del trabajo a menudo nos lleva a la aceptación de cualquier intervención, amparada bajo una pretendida creatividad y, en el peor de los casos, a una justificación de los posibles fracasos de los educandos con el argumento de que la complejidad de los marcos en los que se interviene o de las características de los mismos destinatarios impiden obtener éxitos (en este sentido, sería necesario plantearse si son los educandos los que fracasan en un proyecto de intervención socioeducativa o si los que fracasan son los diseñadores y realizadores del proyecto, que no han sido capaces de comprender o de ajustarse a la complejidad del problema que han intentado tratar).

Por este motivo no tenemos que renunciar al intento de conseguir unos grados mínimamente tolerables de orden, eficacia, sentido o coherencia de las acciones socioeducativas, entre otras cuestiones, porque en nombre del azar y la espontaneidad a menudo se realizan acciones que calificaríamos de dudosas, por no decir improcedentes o, incluso, nefastas. De hecho, lo que se pone en juego en una acción social, sobre todo cuando añadimos un componente interpersonal, no son únicamente unos cuantos recursos y unos cuantos esfuerzos, sino las expectativas que sobre nuestra acción planificada deposita el grupo de personas que teóricamente se ha de beneficiar de nuestra acción. Esto nos lleva a considerar que la planificación como tecnología es una necesidad que responde a criterios de rigurosidad y eficacia, pero que hay que tratar con plasticidad para que no llegue a ser una obsesión y sobre todo un estorbo.

Como hemos visto hasta ahora, la aproximación a la realidad mediante los proyectos es una forma de trabajo generalizable a cualquier disciplina. Desde el punto de vista social y específicamente desde el mundo de la educación, la elaboración de proyectos o el trabajo mediante proyectos tiene y ha tenido diferentes interpretaciones. Básicamente distinguiremos lo que es la elaboración de proyectos para la intervención en contextos sociales (que es lo que estamos desarrollando en estas páginas) como la organización fundamentada en unas actuaciones, a partir de unos recursos disponibles, para intervenir en una realidad social con el objetivo de conseguir una mejora de las condiciones de aquella realidad y que nos remite al mundo de la planificación), de lo que desde un punto de vista pedagógico se conoce con el nombre de *trabajo por proyectos*, que básicamente hace referencia a una forma determinada de organizar las actividades mediante las que se adquieren determinados contenidos de aprendizaje.

Esta concepción del trabajo educativo es crucial cuando aparecen las

Sería necesario plantearse si son los educandos los que fracasan en un proyecto de intervención socioeducativa o si los que fracasan son los diseñadores y realizadores del proyecto

primeras teorizaciones sobre la educación Nueva por parte de pedagogos como J. Dewey que posteriormente será lo que conocemos como *Escuela Nueva*, y sobre todo con la publicación de los primeros *métodos activos* tanto en Europa como en Estados Unidos, entre los que cabe destacar concretamente el *Método de Proyectos* de Kilpátrick u otros planteamientos que tienen importantes similitudes con éste como es el caso de los *Centros de Interés* de Decroly.

Concretamente, con palabras de Kilpátrick (citado por Lemús, 1973, pág. 273), *un proyecto es una sincera actividad intencional que se desarrolla en un ambiente social y que no tiene porque tener un trato especialmente diferente del que sería el aprendizaje en la vida real*. El principal objetivo del trabajo por proyectos y que perfectamente recogemos en esta propuesta, es *proporcionar oportunidades a los educandos para desarrollar actividades relacionadas con los problemas de la vida real con propósitos educativos* (Lemús, op.cit.). Estas intervenciones educativas han de cumplir tres grandes requisitos: se trata de una actividad en la que los educandos son agentes activos, la actuación está encaminada a resolver situaciones problemáticas más o menos reales y, en tercer lugar, es necesario que los aprendizajes se produzcan en su ambiente natural para que haya una estrecha relación entre aquello que se aprende en un marco educativo organizado (ya sea formal o no formal) y lo que es su vida cotidiana. No se trata de aprender algo porque sea necesario aprenderlo, sino porque permite resolver problemas prácticos de los alumnos mediante la realización de un número amplio de actividades y acciones educativas que están estrechamente relacionadas las unas con las otras, y que constituyen una unidad completa de fácil comprensión y aprendizaje. Un único proyecto utiliza conocimientos de diferentes materias o disciplinas porque el objetivo no es tanto el conocimiento de éstas como los problemas que pueden ayudar a solucionar.

Desde nuestra perspectiva, el hecho que vincula las dos concepciones anteriormente descritas y que dan sentido al hablar de proyectos es la necesidad de plantear intervenciones globalizadoras y multidisciplinarias, que tienen sentido para el colectivo para el que están diseñadas y que responden a la detección de los problemas cotidianos y reales -en el mejor de los casos percibidos como problemas por los propios afectados- y al objetivo de desarrollar las destreza y habilidades para poderlos solucionar de manera autónoma. Insistiremos en que se trata de una metodología o de un estilo de trabajo, y no tanto de una forma de organizar un contenido de aprendizaje o de secuenciar las posibles actuaciones educativas.

La tipología del proyecto que describiremos en las páginas siguientes se decanta sobre todo hacia aquellos diseños que tienen un claro componente educacional, es decir, la intención de generar cambios en los destinatarios con la creación de contextos que posibilitan desarrollar habilidades,



capacidades o destrezas personales, mediante experiencias globalizadoras de aprendizaje. Como veremos más adelante, existen situaciones como es el caso de determinados proyectos de acción social como los proyectos de gestión cultural o de creación de un servicio socioeducativo que son educacionales para la propia definición del servicio y no tanto para que generen unos aprendizajes intencionales claramente explícitos, lo que los sitúa en una posición fronteriza respecto a los diseños socioeducativos en sentido estricto. Asumimos el riesgo de cometer reduccionismos y errores en el momento de dar pautas que pueden ser seguidas o en algunos casos poco útiles para este tipo de diseños más fronterizos.

Una vez llegados a este punto, procederemos a describir las líneas generales para la elaboración de un proyecto de intervención socioeducativa. El hilo argumental que seguiremos a partir de este momento nos llevará a tratar los siguientes aspectos:

En primer lugar, situaremos el marco teórico que nos sirve de punto de partida y las características que desde este marco tiene la figura del educador social como profesional que estudia realidades, diseña proyectos y los lleva a cabo. En segundo lugar definiremos la terminología básica que proponemos para la vertiente educativa de los proyectos de intervención. En tercer lugar, procederemos a desarrollar las tareas básicas que configuran cada una de las fases del diseño del proyecto.

2. Marco teórico.

El marco teórico para entender la idea de planificación y la ubicación del profesional en este proceso complejo, es una cuestión que debe ser claramente definida. Nuestra propuesta se basa en un estilo de trabajo inspirado en la investigación-acción, según el cual el profesional sigue los cuatro puntos básicos de lo que llamamos la espiral autorreflexiva, es decir, planifica su actuación, interviene sobre la realidad a partir del diseño inicial, observa los efectos producidos, los analiza y saca conclusiones que revierten directamente sobre la planificación inicial, de manera que reorienta el proceso.

Desde esta perspectiva los proyectos tienen un carácter dinámico, cambiante y progresivo, se constituyen en forma de sistema abierto (Puig, 1987), de manera que nunca están del todo acabados y siempre se someten a una mejora o, al menos, a una adecuación a las posibilidades de cada momento. Además, tienen sentido para colectivos claramente definidos, hablaremos de proyectos no generalizables en cualquier situación, no estándar.

Se tratará de planificaciones estratégicas (Ander-Egg, 1991, pág. 27) que se caracterizarán precisamente por el ajuste del proceso de intervención a las exigencias de los diferentes actores sociales que intervendrán y participarán de forma activa en las diferentes etapas y tareas de la intervención. En contraposición, tendríamos las planificaciones normativas

***El profesional
planifica su
actuación,
interviene sobre
la realidad a
partir del diseño
inicial, observa
los efectos
producidos, los
analiza y saca
conclusiones
que revierten
directamente
sobre la
planificación
inicial***

El educador/a social tiene que ser un profesional reflexivo, capacitado para solucionar problemas concretos, y con conocimientos amplios para entender su intervención desde una perspectiva global

que sobre todo se preocupan por la formalización de procesos de carácter estándar, generalizables a amplios sectores de la población, con una clara separación de los profesionales que *piensan y diseñan* de los que *actúan y llevan a cabo*.

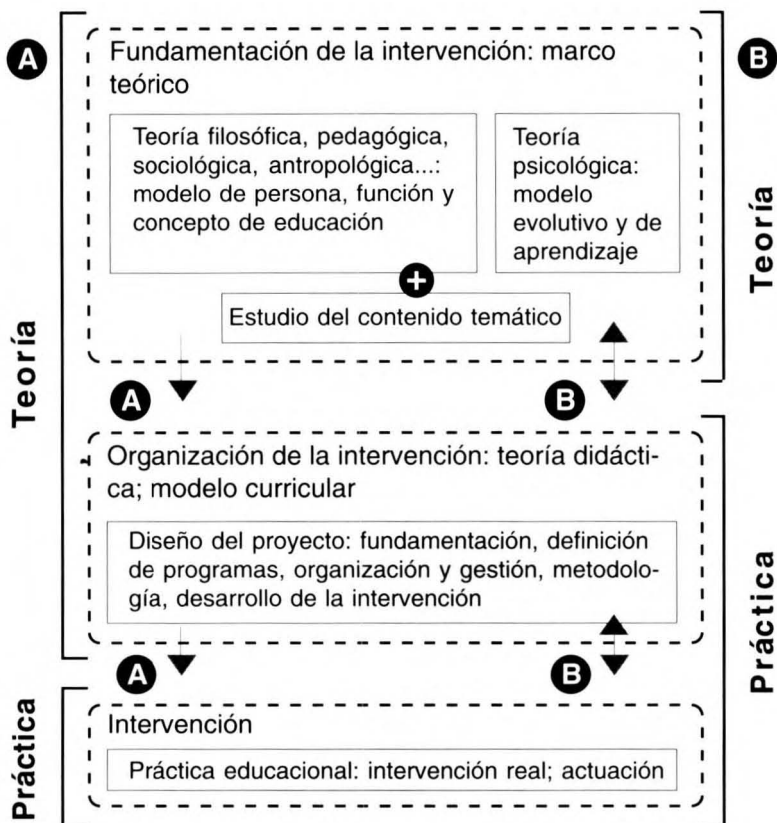
Desde esta orientación (perspectiva crítica), la discusión de los límites entre la teoría y la práctica se resuelve de manera que la práctica incluye tanto el diseño de las intervenciones como la actuación específica para llevarla a cabo, lo que tiene repercusiones importantes a la hora de diseñar la formación de los profesionales que intervienen (tema amplio que no podemos tratar ahora) como en la distribución de roles profesionales. Este marco nos permite hablar de una organización horizontal donde los diferentes profesionales son especialistas en una parcela de trabajo pero que a la vez tienen una cultura profesional amplia que les posibilita participar en el diseño global de toda la intervención, a pesar de la tarea específica que ocupen cotidianamente. Es decir, el educador social se sitúa en un plano de igualdad respecto a otros profesionales con los que configura un equipo multidisciplinar (a diferencia de los modelos jerárquicos donde la capacidad para tomar decisiones o la posibilidad de participar en el diseño global del proyecto está en función del lugar que se ocupa en una estructura vertical que establece claras diferencias entre aquellos que piensan y aquellos que actúan).

Gráficamente, resultaría (en la página siguiente):

Como se puede comprobar en el gráfico anterior, siguiendo la columna A consideramos que el orden teórico contiene tanto las ciencias que fundamentan la intervención como el diseño de la misma, mientras que el orden práctico únicamente se corresponde con la intervención concreta. Si seguimos la columna B consideramos que el orden teórico comprende las ciencias que sirven para fundamentar la intervención mientras que el orden práctico incluye el diseño y la actuación. Es evidente que el rol del educador es sustancialmente diferente en A y en B.

Continuando con esta perspectiva teórica, consideramos que el educador/a social es un *profesional reflexivo*, es decir, una persona que está capacitada para solucionar problemas concretos e inmediatos de su práctica profesional (formación en competencias) pero que también tiene conocimientos amplios para entender su profesión y su intervención desde una perspectiva global (profesionalidad ampliada y configuración sobre la práctica), que le permiten tener un amplio margen para tomar decisiones y que se integran de manera complementaria, no necesariamente jerárquica con otros profesionales con los que se coordina para, conjuntamente, decidir periódicamente la orientación que ha de tomar el proyecto en el que están ubicados.

En lo que se refiere a la especificación de las tareas cotidianas y con la voluntad de remarcar el carácter profesional en *pie de igualdad* con otros



profesionales que tradicionalmente participan en la elaboración, gestión y toma de decisiones en los proyectos de intervención socioeducativa, consideramos que el educador es un especialista en la mediación entre la significación de la realidad de la educación entendido como un sistema (es decir, comprensión de la realidad como resultado de todo el conjunto de vivencias y experiencias que ha tenido a lo largo de su vida y que lo hacen único) y las informaciones que le permitirán integrar otras formas de relación social más satisfactorias respecto del grupo social mayoritario. Su tarea consistirá en la configuración consciente y artificial de contextos ricos y creativos con un alto grado de educatividad (riqueza y diversidad) que sean capaces de generar crisis optimizadoras del educando a partir del conocimiento del punto real donde éste se encuentra, así como sus posibles dificultades y necesidades (es decir, que conecten con la plasticidad o grado de apertura -educabilidad- del educando), para potenciar su sociabilidad y capacitación de integración al medio social. De hecho, es necesario

recordar que nos situamos en una perspectiva de carácter participativo donde los educandos potenciales son conscientes (o casi) del proceso que han iniciado al participar en un proyecto de acción educativa.

Esta idea inicial lleva implícito que el educador:

- Es el organizador de espacios experienciales comunicativos entre educandos, es decir, es creador de marcos de construcción conjunta.
- Es el que conoce aquello que el educando es capaz de hacer solo y aquello que puede hacer con su ayuda; con palabras de Vygotski, identifica su zona de desarrollo próximo.
- Es el generador de informaciones relevantes para el proceso de cambio y construcción del educando: las selecciona, las ordena y les da secuencia.
- Es el soporte sobre el que se apoya la nueva construcción que el educando va haciendo autónomamente: refuerza las nuevas estructuras mediante situaciones repetitivas y reforzadoras de los avances conseguidos. Con palabras de Bruner, se convierte en un *andamio* sobre el que descansan las nuevas estructuras de pensamiento del educando, mientras las consolida en un proceso de significación de la realidad.
- También es el elemento clave en el acompañamiento de un proceso que puede resultar doloroso (sobre todo cuando nos referimos a personas que sufren algún tipo de dificultad social). El hecho de tomar consciencia del *yo* y de las posibles limitaciones que condicionan la vida del educando, afrontar las dudas de las muchas situaciones en las que éste habrá de tomar decisiones difíciles y asumir los esfuerzos que supondrá solucionar situaciones de dificultad) son algunos posibles ejemplos.
- En último lugar, es el que realiza una tarea de sensibilización sobre el grupo social en sentido amplio, y no únicamente sobre la persona que supuestamente (desde la perspectiva del grupo normativo) manifiesta algún tipo de dificultad.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas hasta ahora, consideraremos que los planificadores han de manifestar y poner en funcionamiento un conjunto de habilidades y actitudes personales que configuran la eficacia creativa o eficacia operativa y que repercutirán directamente sobre la pertenencia del proceso planificador. Los listados de los diferentes autores sobre las habilidades y los principios básicos a considerar por los planificadores acostumbran a ser interminables y difíciles de recordar. Por este motivo, indicaremos aquellas cuestiones básicas que conectan con la filosofía expuesta anteriormente y que, de hecho, parten del sentido común.

Básicamente, creemos que las habilidades o principios básicos son:

1. Sensibilidad: como criterio básico, nos referiremos a la aceptación del grupo al que dirigimos nuestra actuación y a la predisposición positiva a confiar en sus posibilidades de mejora o de progreso y a hacerlo conocedor



y participe del sentido de la intervención para su situación personal.

2. Pertenencia: en primer lugar, lo planificado debe responder a una necesidad real, ser útil para el grupo social sobre el que trabajamos y con quien trabajamos, y debe ajustarse a las posibilidades reales de los profesionales que actúan (experiencia de equipo) y de la realidad social donde se trabaja (recursos disponibles, predisposición para aceptar los intereses del grupo e identificación de las posibilidades reales de cambio).

3. Coherencia: las decisiones tomadas al realizar la planificación deben ser coherentes entre ellas (no contradictorias), que se refuercen las unas a las otras, que respondan a un objetivo último de planificación (a menudo con el tiempo o con el aumento de complejidad de la planificación se pierde el sentido de la intervención) y que sean asumidas globalmente por todos los profesionales que participan en la planificación.

4. Reorientación y flexibilidad: muy vinculado con el anterior. Es necesario que el equipo profesional revise periódicamente el curso de la acción que se está llevando a cabo para introducir los mecanismos adecuados que facilitan el retorno a la línea de actuación prefijada. También deben integrar y aprovechar nuevas situaciones no previstas que han ido apareciendo, o, en otros casos, han de redefinir esta actuación una vez vistos los resultados obtenidos o los efectos reales generados (es posible que se generen efectos no deseados).

Estas características posibilitarán que el proyecto sea flexible, abierto, descentralizado, participativo, autogestionado e interdisciplinar (Pérez Serrano, 1993, pág. 55).

3. Aspectos terminológicos.

En el terreno de la planificación se produce una gran confusión: la utilización que se da a los diferentes conceptos que hacen referencia al proceso planificador. El uso indiscriminado de conceptos como proyecto, programa, actividad, plan, como si fuesen sinónimos cuando, en realidad, se refieren a ámbitos y momentos de actuación claramente diferenciados entre ellos, únicamente contribuyen a aumentar la dificultad de aproximación al destinatario de la acción educativa. La formulación de los elementos más abstractos de una planificación no deja de ser una construcción genérica que se debe acercar a las actuaciones cotidianas dentro de un colectivo. Nos encontramos con la necesidad de describir los diferentes momentos o espacios de planificación que permiten realizar este acercamiento y de consensuar una terminología adecuada. Los conceptos básicos más utilizados, y que no son sinónimos sino diferentes concreciones son el de plan, programa, proyecto y actividad, aunque con cierta frecuencia se utilizan variando el orden y, consecuentemente, el sentido.

Un **plan** es la unidad de trabajo más amplia en el conjunto de las actuaciones sociales y consiste en un conjunto organizado de actuaciones que tienen por objetivo el desarrollo de una área social amplia. Define unas líneas estratégicas estructuradas de carácter global que se preocupan por el tratamiento integral de una problemática o conjunto de problemáticas. La detección o decisión de qué temáticas representan un problema, así como el enfoque para tratarlas dependen de las prioridades políticas que tengan vigencia en un contexto histórico y social concreto y de la filosofía imperante respecto a la definición y análisis del problema, que se concreta en modelos de respuesta social.

Un **programa** es una unidad de trabajo que sirve para concretar los diferentes planes y que podemos definir como un conjunto organizado de servicios, actividades y actuaciones socioeducativas alrededor de una temática específica, organizada en forma de proyectos coordinados entre sí que persiguen los mismos objetivos. Establece las prioridades de la intervención, aísla y profundiza en estudios técnicos sobre las temáticas concretas que se deben trabajar en unidades más operativas (los proyectos), define el marco institucional que sirve de referencia para las diferentes actuaciones y asigna los recursos que será necesario utilizar.

Las organizaciones responsables de los programas básicamente son públicas, aunque también las hay de privadas que trabajan según las directrices marcadas por los organismos públicos. Acostumbramos a trabajar en periodos de medio y largo plazo.

Un **proyecto** es la unidad de trabajo más operativa dentro del proceso de planificación y constituye el eslabón final dentro de este tipo de proceso. Podemos definirlo como una empresa planificada que consiste en un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas entre sí para alcanzar unos objetivos dentro de los límites de un presupuesto y un periodo determinados. Está orientado a la producción de determinados bienes o para prestar servicios específicos en una realidad concreta (Cohen 1993, pág. 85). Dentro de los proyectos encontramos la descripción de un servicio y frecuentemente la especificación de las actuaciones educativas para alcanzar los objetivos fijados.

Una **actividad** es la unidad básica de trabajo y describe las acciones concretas que se han de llevar a cabo para generar un cambio en los educandos. Los diferentes momentos de una actividad los denominaremos **tareas**.

Ahora bien, la terminología que acabamos de descubrir secuenciar temporalmente las actuaciones pero no acostumbra a contemplar la organización pedagógica de la intervención (esto es la programación).

Desde el punto de vista de la intervención educativa, el salto desde la definición del proyecto hasta las actividades es precisamente un problema de base que consiste en el abandono de la organización de la acción educativa, es decir, de la programación educativa. En realidad, la ausencia de esta se-



cuenciación pone en duda que el planeamiento de la actuación sea hecho correctamente, entre otras razones porque no se tienen garantías de que las actividades respondan coherentemente a los objetivos del proyecto y, en consecuencia, la eficacia o adecuación de éste no puede ser valorada simplemente porque las actividades funcionen o no sean las más pertinentes. De hecho, la no adecuación de las actividades no es un criterio suficiente para determinar la bondad del proyecto porque el problema puede estar en éstas o en la manera como se ha producido la aplicación, y no en el diseño del proyecto. Por este motivo, consideramos que es necesario añadir unidades operativas que faciliten la relación teórica-práctica desde la perspectiva educacional del proyecto que se concreta en una secuencia de planes de trabajo. Por esta razón, proponemos ampliar esta terminología y hablar de: plan, programa, proyecto y, dentro del proyecto (que es el universo del educador social) hablaríamos de programas de acción y de unidades de programación, dejando como último término la secuencia de las actividades y las tareas. Esta opción se preocupa de armonizar dos tipos de conocimientos: por un lado, todo aquello que hace referencia a los planeamientos en sentido amplio y por el otro, todo aquello que hace referencia al planeamiento de las actuaciones educativas. Este proceso de acercamiento a la realidad transcurre hasta lo que hasta ahora hemos denominado *proceso de planificación o planeamiento* y entramos plenamente en lo que podemos llamar *proceso programador*.

En cualquier caso, cuando hablemos de las fases para la elaboración, el planeamiento o el diseño de un proyecto nos referiremos al desarrollo de una propuesta que concreta una línea estratégica como es el caso del plan o programa.

Gráficamente resultaría:

Armonizar dos tipos de conocimientos: todo aquello que hace referencia a los planeamientos en sentido amplio y todo aquello que hace referencia al planeamiento de las actuaciones educativas

Líneas Temáticas	Experiencias concretas
Plan - Programa - Programa - Programa	- Proyecto - Proyecto - Proyecto - Actividad - Actividad - Actividad - Tarea - Tarea - Tarea Paso de la teoría a la práctica: ausencia de programación
Plan - Líneas estratégicas (Programas) - Líneas estratégicas (Programas) - Líneas estratégicas (Programas)	- Proyecto - Proyecto - Proyecto - Programas de acción - Programas de acción - Programas de acción - Unidades de programación - Unidades de programación - Unidades de programación - Actividad - Actividad - Actividad - Tarea - Tarea - Tarea Paso de la teoría a la práctica: programación

Un **programa de acción** es cada uno de los ámbitos de trabajo o líneas temáticas estables que se utilizan para conseguir los procesos y cambios imprescindibles para alcanzar los objetivos que configuran la especificidad del proyecto. Incluyen la definición de temas y el conjunto de procedimientos y técnicas que se utilizan para determinar y organizar las diferentes acciones que operativizan un proyecto.

Los programas de acción no son la intervención en sí, pero configuran el marco donde se producirá la intervención. Para determinados autores, los programas de acción equivalen a la **programación** de las actuaciones educativas.

Una unidad de programación es un bloque temático que tiene sentido por él mismo y que, como elemento operativo de la intervención, refleja la concepción metodológica del trabajo educativo y la relación que se establece entre los objetivos, los contenidos fundamentales para el trato de las problemáticas de las que se ocupan y las actividades en las que se concretan.

Engloba con orden y unidad interna el conjunto concreto de actividades que realizaremos con los educandos y no son divisibles, ya que perderían el sentido global como bloque temático. Este elemento operativo se relaciona con otras unidades con las que se complementa todo, respondiendo a una estructura superior (el programa de acción). Puede ser el elemento más dinámico y cambiante del proyecto, ya que como espacio desde donde se generan las actividades de intervención se han de ajustar a las circunstancias del grupo y del momento en el que se aplica.

En líneas generales, podríamos asimilar la unidad de programación a la estructura de los créditos variables del E.S.O. A menudo se identifica también con el nombre de unidad didáctica y puede darse el caso de que ambos conceptos se utilicen como sinónimos. En nuestro caso optamos por la idea de unidad de programación (como conjunto de secuencias didácticas) que creemos más global, genérica y apropiada para los contextos de educación no formal.

La U.P. necesariamente debe distinguirse de las actividades concretas y específicas. En realidad éstas forman parte y, juntamente con los elementos que más adelante describiremos, la constituyen y le dan el sentido unitario y global.

Para la utilización de esta terminología, partiremos de la idea de que el método de concreción desde la formulación de los objetivos hasta las actuaciones cotidianas pasa, sobre todo, por la definición de temáticas (que se convertirán en contenidos de trabajo) que dan respuesta a los objetivos propuestos en el proyecto y no tanto por la elaboración de complejas



jerarquías de objetivos (como es el caso de la pedagogía por objetivos) que en última instancia no acaban de definir cuales son los aprendizajes que realizan los educandos.

Esto hace necesario un esfuerzo adicional para demostrar como las diferentes temáticas se vinculan entre ellas sin perder unidad, a la vez que se garantiza una independencia bastante sustancial, por el hecho de tratarse cada vez de un bloque de contenidos específico, detallado y definido con unos límites concretos que se pueden valorar con una cierta independencia sin que todo el proyecto se nos cuestione cuando alguna de estas líneas de trabajo no resultan suficientemente eficaz. La idea principal es que cada bloque temático ha de suponer una experiencia rica, creativa y estimuladora para los educandos, teniendo en cuenta que cada educando, considerado como sistema, hará una apropiación singular e irreplicable del contenido de trabajo, que ha de significar un progreso cualitativo en el proceso de optimización del sujeto que se educa.

La conversión de estos objetivos en bloques temáticos de contenido es lo que denominamos *concreción temática*. La concreción temática nos permite definir en cada programa de acción y unidad de programación el tema a desarrollar y los objetivos referidos a cada uno de estos temas, de manera que constituyen una unidad por ellos mismos y se pueden estudiar tanto aisladamente como en relación con los otros programas de acción o unidades de programación que configuran el proyecto. De esta manera se evitan las interminables listas de objetivos de las taxonomías tradicionales y pasamos a una organización que da prioridad a la globalización alrededor de núcleos temáticos.

Un ejemplo:

Plan de servicios sociales del Ayuntamiento de la ciudad X con sus correspondientes líneas estratégicas o programas.

Programa de infancia que, entre otras líneas de trabajo, incluye la prevención de conductas delictivas en la población infantil y juvenil. El trabajo sobre este tema se desarrolla en diversos proyectos de los que destacamos:

1. Proyecto de creación de un recurso de medio abierto para jóvenes de 14 a 19 años. Este proyecto se centra en el trabajo sobre el tiempo libre juvenil, formación prelaboral y prevención de situaciones de riesgo, que se convertirán en programas de acción o líneas temáticas estables dentro del proyecto. Tiene sus objetivos generales como proyecto.

Programa de acción de prevención de situaciones de riesgo. Este programa se centra en tres grandes temáticas dentro del periodo comprendido en el próximo año: enfermedades de transmisión sexual, drogas y seguridad vial, que llegarán a ser los monográficos o unidades de programación. Cada uno de estos programas tiene objetivos generales. La conexión con los del proyecto viene dada por la temática en sí que sirve para crear experiencias

La conversión de estos objetivos en bloques temáticos de contenido es lo que denominamos concreción temática

***Cada proyecto
es una obra
única
e irrepetible***

de aprendizaje que responden a los objetivos del proyecto.

2. Proyecto de creación de una escuela de padres con hijos adolescentes o preadolescentes. Este proyecto se centra en dos líneas de trabajo (que se convertirán en programas de acción) como son el conocimiento de la personalidad y el mundo del adolescente y la resolución pacífica de conflictos intergeneracionales. Como en el caso anterior, tiene sus propios objetivos generales como proyecto.

El programa de acción sobre el conocimiento de la personalidad y el mundo del adolescente se centra en dos temas (que serán bloques temáticos o unidades de programación) que pueden ser, por ejemplo, los conflictos y necesidades del adolescente y las modas y tendencias de la juventud en el periodo actual. También como en el caso anterior, la conexión con los del proyecto viene dada por la temática en sí que sirve para crear experiencias de aprendizaje que responden a los objetivos del proyecto.

Cada una de estas unidades de programación tendrá sus actividades mediante las que se transmitirán las informaciones adecuadas para que los educandos alcancen unos grados mínimos de comprensión de las temáticas que dan respuesta a los objetivos propuestos en los diferentes proyectos.

4. Las fases para el planeamiento de la intervención.

Cuando hablamos de elaboración o diseño de proyectos nos referimos a la concreción de una idea en una secuencia ordenada de actuaciones sobre la realidad. En este sentido, y como indicamos al iniciar estas páginas, cada proyecto es una *obra única* e irrepetible como resultado de la combinación de unas variables básicas que dan un amplio abanico de contextos o situaciones de intervención social diferenciables. En cualquier caso, el proyecto es un acto de creación en el que el equipo diseñador debe tomar numerosas decisiones que tienen sentido para ellos, en función del proyecto que presentan. Como tal, será imprescindible que los equipos sean capaces de argumentar las diferentes decisiones que se vayan tomando respecto a la forma de llevar a cabo el proyecto. En realidad, es necesario recordar que el hecho de situarnos en un marco no formal, únicamente nos dice que el proyecto no tiene las particularidades de un marco formal, es decir, que puede adoptar multiplicidad de formas, tantas como realidades sociales deseamos tratar.

Entre la gran diversidad de variables posibles que condicionan el diseño del proyecto, destacaremos tres: el alcanzar el recurso o la amplitud del contexto de trabajo, la duración y el grado de formalidad.

El alcance del recurso o la amplitud del contexto de trabajo hace referencia a la cantidad de población a la que se desea llegar o que se verá afectada por



el proyecto. Hablaremos del alcance *macrosocial* cuando se trate de servicios que engloban un volumen amplio de población, ya sea porque incluye toda una unidad geográfica amplia (un pueblo, una ciudad) o una franja de población numerosa (los niños de una gran ciudad o toda la población inmigrada de un territorio).

Hablaremos del alcance *mesosocial* cuando se trate de un servicio concreto que tiene vida propia y que se puede subdividir en secciones o grupos pero que es perfectamente delimitable, como es el caso de los centros de menores o los recursos para el trato de las toximanías.

Hablaremos del alcance *microsocial* cuando se trate de un servicio reducido a un grupo específico que no se puede fragmentar, como puede ser un centro específico de un barrio concreto o una asociación determinada.

El grado de formalidad hace referencia a la especificidad con la que se ha de diseñar el proceso de aprendizaje para que el proyecto responda a los objetivos propuestos. Hablaremos de *formalidad baja* cuando se trate de un recurso que no necesita reglar sus actuaciones para alcanzar los objetivos propuestos, ya que la misma existencia del recurso o servicio lleva implícito este alcance en la medida que se conocen los requisitos básicos para usarlo o participar (por ejemplo, ser socio de una asociación determinada o asistir a una ludoteca). En estos casos, siempre existe la posibilidad de que se pueda diseñar alguna actuación específica y puntual que requiera una mayor formalidad, pero que en el caso de no hacerlo no pone en crisis el funcionamiento del recurso.

Hablaremos de *formalidad media*, cuando se trate de una institución que necesita reglar sus actividades a groso modo porque el alcance de los objetivos de los recursos giran alrededor de la adquisición de determinados aprendizajes que es necesario explicar. Es el caso, por ejemplo, de un centro de esparcimiento o un recurso deportivo estable, cuyo éxito pasa por la definición de líneas de progresión entre sus miembros.

Hablaremos de *formalidad alta* cuando se trate de una institución cuyo funcionamiento dependa de la sistematización de la tarea que se realiza, como puede ser un centro de menores o una aula taller. En este caso, la ausencia o por rigor en la definición del trabajo cotidiano pone en peligro la supervivencia del recurso.

La duración hace referencia, como su nombre indica, a la dimensión temporal del recurso, es decir, al tiempo que se necesita para realizar la tarea propuesta.

Hablaremos de *largo plazo* cuando el trabajo que se plantea abarque un periodo de tiempo amplio (según el proyecto y en función de los diferentes autores, más allá de cinco años).

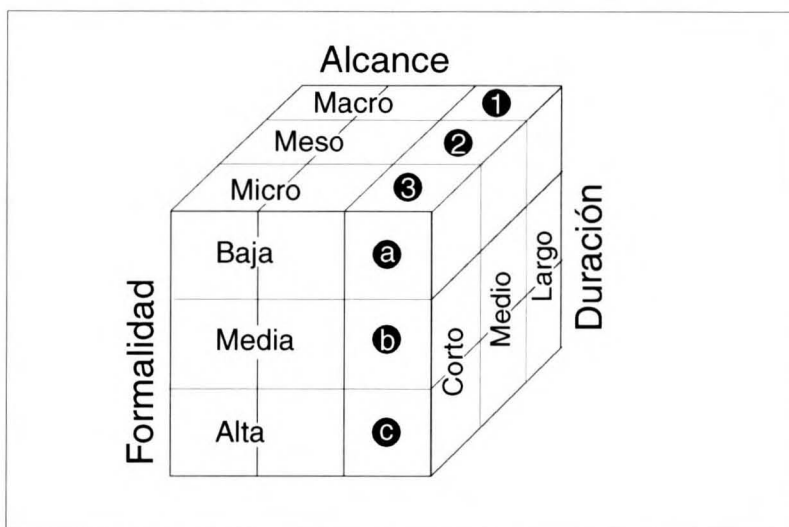
Hablaremos de *medio plazo* cuando se trate de un trabajo alcanzable en un plazo de entre dos y cinco años.

Hablamos de *corto plazo* cuando se trata de un trabajo medible dentro de un periodo breve de menos de dos años.

Esta variable es la más subjetiva porque depende de las características del propio recurso. Por ejemplo, la idea de largo plazo en un centro de infancia puede equivaler a un periodo de corto plazo en la aplicación de la Reforma de la Enseñanza Obligatoria. También se puede observar que en determinados momentos se establece una cierta relación entre la duración y el alcance del recurso.

Lo que nos interesa, finalmente, es que el diseño será único por la particular combinación que de estas variables se pueda hacer en cada caso.

Gráficamente, resultaría:



Es necesario matizar que la descripción de la dimensión educativa en forma de programas de acción y de unidades de programación únicamente se podrá hacer en los proyectos que presentan, como mínimo, un alcance meso o microsocioal, una media formalidad y una temporalidad entre media y corta, mientras que los otros tipos de proyecto será necesario ver en cada caso hasta que punto se puede concretar la actuación educativa ya sea porque son muy amplios, porque la duración es extensa o porque las características del recurso se ajustan a una idea de baja formalidad.

Nos encontramos en la necesidad de configurar diferentes *itinerarios de planificación* que se ajusten a las características de las diferentes situaciones. Básicamente, podemos hablar de tres posibilidades:

a) En situaciones de baja formalidad, un proyecto y sus posibles programas de acción vendrán definidos por su estructura de servicio, de manera que no



sea necesario explicitar su dimensión educativa porque la propia existencia del servicio, o ya está implícita, o es muy informal. En estos casos no se definirían unidades de programación. Por ejemplo, un servicio de préstamo de libros en un hospital o una ludoteca en un centro de infancia. Esto no quita que puntualmente no se pueda hacer un diseño específico para generar un aprendizaje intencionado, pero con la particularidad de que el servicio funciona porque está bien organizado y no necesariamente porque especifique su dimensión educativa.

b) En situaciones de **media formalidad** puede ser necesario explicar los marcos básicos de trabajo que responden a la necesidad de sistematizar algún conocimiento (los programas de acción) pero sin necesidad de detallar exhaustivamente otros componentes educacionales (unidades de programación). Un ejemplo puede ser algún tipo de taller no como formación para el trabajo sino como espacio de intervención) o la descripción de algún momento del día o de la vida cotidiana (por ejemplo, una actividad de ocio más o menos compleja que dure todo un día).

c) En tercer lugar tendremos los **contextos de alta formalidad** que es necesario organizar sistemáticamente con una intención educativa y que perfectamente necesita definir los programas de acción y las unidades de programación.

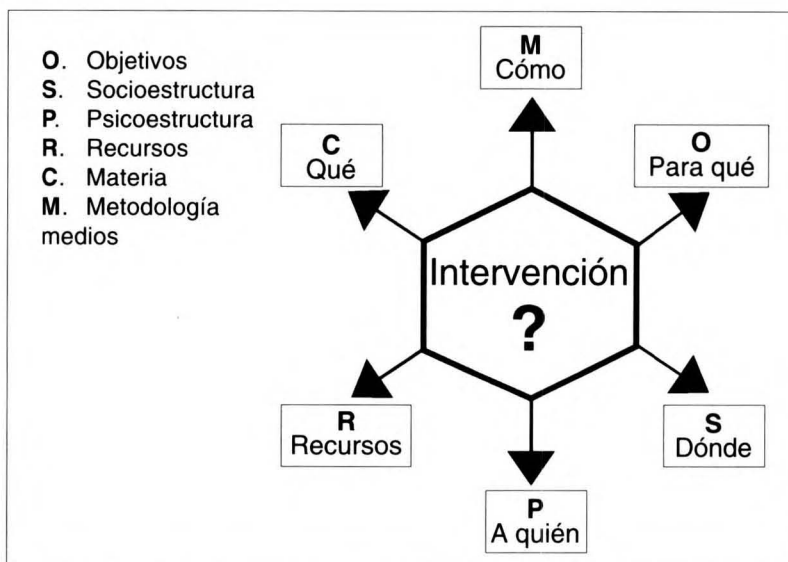
Los proyectos están claramente diferenciados, pero eso no quita que su formulación pueda seguir en todos los casos unas etapas básicas como son el diagnóstico, la planificación, la aplicación y la evaluación.

El proyecto que deseamos formular, y para ver si el diseño responde a la realidad sobre la que queremos actuar y tiene en cuenta los requisitos básicos para ser operativo, siempre debe poder responder a una serie de preguntas y debe representar el equilibrio entre la tensión que generan cada una de ellas. Estas preguntas son:

1. Cuáles son los *Objetivos* o la finalidad perseguida, y el por qué de la intervención.
2. Cuál es la *Socioestructura* o realidad en la que se ejerce la intervención educativa.
3. Cuál es la *Psicoestructura* o a quien va dirigida la intervención.
4. Cuáles son los *Recursos* o medios disponibles.
5. Cuál es la *Materia* temática o aprendizajes fundamentales que debe generar la intervención.
6. Cuál es la *Metodología* de trabajo o cómo se lleva a cabo la intervención.

Estas seis preguntas también se pueden responder en los diferentes momentos de profundización del proyecto (ya sea en los programas o en las unidades de programación).

Gráficamente, siguiendo el esquema de Frank i Meder (Gimeno Sacristán, 1986) resultaría:



No necesariamente se ha de poner el mismo énfasis en las diferentes fases del proyecto

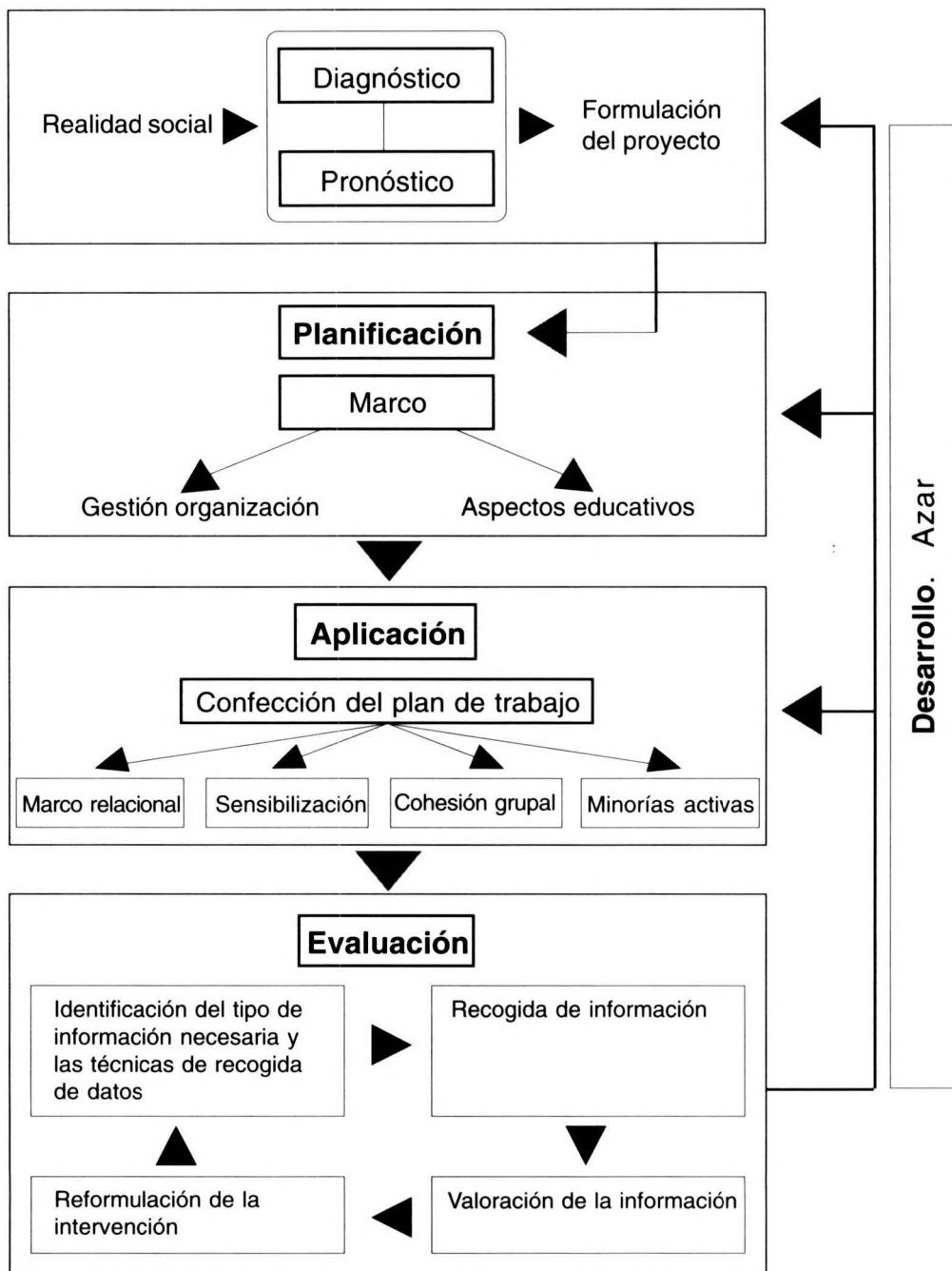
Un aspecto a considerar para comprender el resultado final del diseño es que no necesariamente se ha de poner el mismo énfasis en las diferentes fases del proyecto.

Podemos tener proyectos donde predomine el diagnóstico de una realidad social y las partes de planificación, aplicación o evaluación únicamente estén apuntadas para que constituyan un nuevo proyecto por ellas mismas. Encontramos proyectos que tienen por objeto optimizar un recurso ya existente o plantear un nuevo servicio a partir de fuentes de información y estudios bastante conocidos sobre alguna temática, de manera que el énfasis se pone en el desarrollo y no tanto en la descripción de las condiciones que lo hacen necesario. Otra posibilidad consiste en los proyectos que tanto el diagnóstico como la planificación no presentan una dificultad especial y, sobre todo, es necesario insistir en la manera como se aplicará por las importantes dificultades de implantación en la realidad social (falta de motivación de los destinatarios, por ejemplo). En último lugar, existen proyectos que ponen énfasis en la definición de los criterios e indicadores de evaluación de un recurso ya existente para valorar la distancia entre los efectos previstos y los efectos realmente generados.

Una vez ordenadas las cuestiones anteriores, pasaremos a realizar una descripción del sentido, objetivos y tareas fundamentales que es necesario hacer en cada una de las diferentes fases del proceso planificador del proyecto. *Gráficamente, resultaría* (en la página siguiente):



Diseño de la intervención



4.1. El diagnóstico.

Definimos el diagnóstico como el reconocimiento que se realiza sobre el terreno previamente a cualquier actuación planificada. Nos permite descubrir los síntomas de una situación problemática y los posibles caminos para su posterior trato.

En esta fase es necesario ver *cuál es la situación* de partida después de analizar y estudiar la realidad sobre la que se ha de intervenir (un barrio, una institución, una población, ...) y posteriormente es necesario definir *dónde queremos llegar*, es decir, cuál es el objetivo del proyecto.

En esta fase se recogen datos, se analizan, se agrupan y se sistematizan para definir cuál será el mejor plan de actuación.

En segundo lugar, debe servir para establecer el punto desde el que se establece un curso de acción que nos ha de llevar a una situación nueva, diferente a la de la partida, donde se pueda observar algún tipo de mejora o cambio. La correcta realización de esta fase es fundamental porque un error más o menos importante en su realización puede tener como consecuencia que todo el trabajo de diseño posterior esté desorientado o enfocado hacia el alcance de metas que no son las pertinentes para la problemática que se estudia y, por esta razón, no obtengamos los resultados previstos, con la consiguiente pérdida de tiempo y recursos.

Los objetivos fundamentales del diagnóstico son dos:

- Describir la situación real que se está analizando para llegar a identificar la problemática a tratar con el proyecto (diagnóstico propiamente dicho).
- Establecer la temática que responde a los aspectos fundamentales que se pueden solucionar, mejorar o reducir, una vez se han considerado de manera realista las posibilidades de intervención (pronóstico).

Para realizar el análisis anterior se deben seguir los siguientes pasos (para ampliar el conocimiento sobre las tareas a realizar durante el diagnóstico se puede consultar específicamente, al margen de las obras generales, el modelo ANISE -análisis de las necesidades de intervención socioeducativa- (Pérez Campanero, 1991) o el modelo FACILE (Rochon, 1992):

4.1.1. Fase de observación y descripción.

Es esta fase se procede a la recogida exhaustiva de datos e informaciones para saber como es, aquello que hay y aquello que falta en la realidad en la que nos hemos ubicado. Es una fase puramente descriptiva donde no se hacen interpretaciones ni se establecen relaciones entre los elementos observados.

Las fuentes de información son básicas para el conocimiento de la realidad inmediata a partir de nuestras observaciones, ya sean de carácter intuitivo o basadas en métodos objetivos de recogida de datos.

En segundo lugar, los criterios de los expertos respecto a la problemática



que queremos trabajar y/o las publicaciones existentes sobre otros estudios y/o experiencias realizadas anteriormente. En tercer lugar, las opiniones o demandas de los propios afectados respecto de lo que consideran como una necesidad o un problema.

La adecuada combinación de estas tres fuentes de información, conjuntamente con la madurez del observador nos dará una visión más realista sobre los problemas que deseamos tratar.

En líneas generales, las tareas principales serían:

a) Ubicación de la investigación: análisis exhaustivo de la socioestructura y la psicoestructura.

- Localización -barrio...- y marco histórico. .
- Estructura física fundamental (tipos de calles, si hay plazas...).
- Potencial económico de la zona.
- Distribución de la población (jóvenes, personas mayores...) y tasas de natalidad, fecundidad, mortalidad.
- Infraestructuras básicas del contexto que se estudia.
- Nivel de vida: recursos económicos de los que se dispone.
- Sector al que pertenece la población activa -tipo de oficio habitual.
- Características básicas de la población (barrio marginal, analfabetismo...)

b) Detección de las necesidades.

- Identificación de ausencias mediante la comparación con una situación estándar.
- Realización de previsiones sobre necesidades futuras (estudios prospectivos de carácter preventivo).
- Indicación de hechos negativos o no deseados por la población.

4.1.2. Fase de decodificación.

Si la fase anterior se caracterizaba por su carácter cuantitativo, esta fase tiene un carácter cualitativo, ya que se procede a encontrar correlaciones entre los datos observados. representan una decodificación de la realidad y una aproximación al establecimiento de relación más o menos intuitiva entre causas generadoras, efectos que provocan y manifestaciones que se observan. Este es el primer paso antes de formular hipótesis de trabajo.

En líneas generales, las principales tareas serían:

a) Establecimiento de las prioridades y delimitación del problema: definir cuáles son las necesidades prioritarias a partir de ver la relevancia, trascendencia o gravedad de los diferentes problemas y concretar lo que abordaremos prioritariamente después de separar los aspectos anecdóticos (o consecuencias) de las causas que lo generan y que son realmente el problema.

Se pueden considerar los siguientes criterios orientativos:

El Anteproyecto o proyecto-piloto formula las características básicas de la propuesta de intervención pero sin entrar en detalle en su desarrollo

- Economía, o qué aspectos se pueden abordar a partir de los recursos disponibles.
- Rentabilidad, es decir, cuántos problemas quedan solucionados por derivación después de haber solucionado uno.
- Inmediatez, es decir, solucionar las situaciones que pueden romper un círculo vicioso o que representan una emergencia.
- Eficiencia, o comprobar cuáles son más fácilmente alcanzables y con menos costos.
- Expectativas del grupo social, es decir, qué consideramos más necesario.
- Duración del problema: ver el tiempo en que un problema persiste.
- Número de personas que están afectadas.

b) Una vez establecidas las prioridades se procede a definir el problema y a escoger las alternativas más viables y factibles para su solución. Los factores económicos y la disponibilidad de recursos suelen ser criterios definitivos para determinar el alcance del trato que se quiere dar al problema.

Esta formulación puede realizarse en forma de hipótesis de trabajo o directamente en forma de descripción de la propuesta de trabajo. Es importante remarcar que pueden existir diferencias importantes entre la temática que se estudia (que es el desencadenamiento de una manifestación concreta) y la propuesta de proyecto que realizamos (que denominaremos conducta principal). Por ejemplo, puede preocuparnos el tema de los malos tratos a niños y presentar un proyecto de formación sobre las características y necesidades de los niños menores de 5 años con madres adolescentes en situación de dificultad social. En este caso, la conducta principal no serán los malos tratos, sino las destrezas y conocimiento (en este caso, ausencia de ellos) que manifiestan las madres adolescentes con dificultades sociales respecto de sus hijos.

4.1.3. Fase de *formulación del proyecto*.

La síntesis del diagnóstico se plasma en la definición del proyecto. Este es un momento diferente del diagnóstico, pero aún no es la planificación. Es una especie de retrato robot del proyecto que deseamos realizar. En realidad es un *anteproyecto* o *proyecto-piloto* ya que formula las características básicas de la propuesta de intervención pero sin entrar en detalle en su desarrollo. Recordemos que el desarrollo es posterior, tiene un carácter abierto y dinámico que progresa con la aplicación y evaluación de la intervención.

Una segunda cuestión a considerar en la presentación formal del proyecto, en primer lugar es hacer la definición genérica del proyecto y posteriormente se procede a comentar las líneas básicas del diagnóstico, la planificación, los criterios de evaluación y aplicación, aunque en realidad, la definición

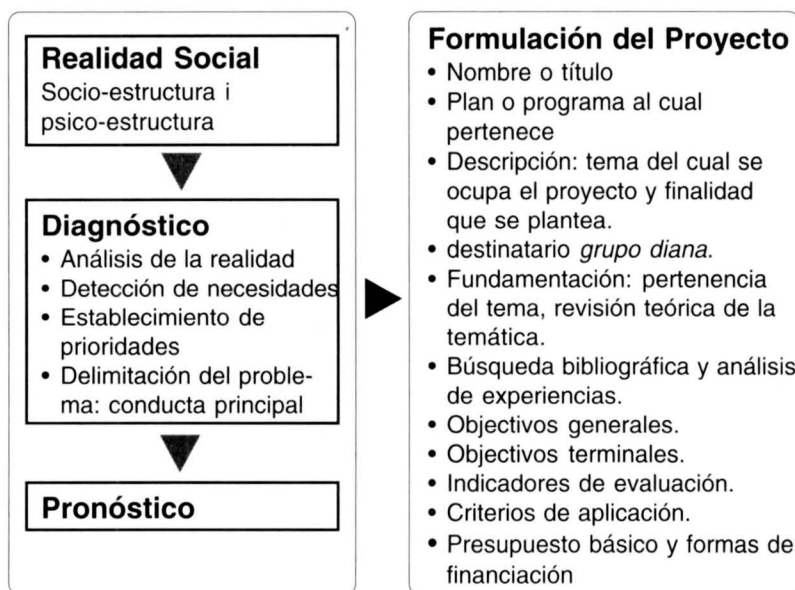


del proyecto únicamente se pueda hacer después de realizar el diagnóstico. Los elementos que se deben indicar en la definición del proyecto son:

- Nombre o título.
- Plan o programa al que pertenece (si es el caso).
- Descripción: temática de la que se ocupa el proyecto, en que consiste realmente y finalidad que se plantea.
- Destinatario: descripción de las características, situación social y problemática del *grupo diana* o conjunto de población a la que se dirige la intervención.
- Fundamento: definición del problema o *conducta principal* y argumentación de la pertinencia del tema que se presenta como proyecto para el trato de esta situación problemática.
- Búsqueda de bibliografía y análisis de experiencias: argumentación de cuáles son los referentes teóricos que se utilizan y muestra de las principales experiencias que ya existen para el trato del problema (es decir, demostrar que la propuesta está argumentada).
- Objetivos generales: definición de las *aspiraciones* o metas que se desean alcanzar.
- Objetivos terminales: definición de los mínimos a partir de los cuales se puede considerar que los objetivos generales se han alcanzado. De hecho, estos mínimos constituyen la base para la formulación de los criterios de evaluación.
- Estrategias para la acción: fases o momentos para la aplicación o consecución del proyecto en forma de una temporalización o plan de trabajo.
- Presupuesto o fuentes de financiación: depende del uso que se haga de este anteproyecto o proyecto-piloto será fundamental indicar un breve estudio respecto de la viabilidad económica o un estudio básico de los costes principales, sobre todo cuando se presenta a alguna entidad pública o privada para conseguir su aprobación y financiación.

Gráficamente, resultaría (en la página siguiente):

Es importante remarcar que estos puntos han de servir para dar una idea clara de la propuesta de intervención y que es en la fase de planificación cuando se desarrollarán con más detalle algunas de las informaciones que en la definición del proyecto únicamente están apuntadas, como es el caso, por ejemplo, del estudio detallado de las características de la población. Por ello se debe dar únicamente informaciones clave o sintéticas para evitar repeticiones en la fase de desarrollo, que es cuando es necesario profundizar.



4.2. La planificación.

La planificación consiste en definir el plan de acción que llevaremos a cabo para alcanzar unos objetivos del proyecto prefijados a partir del diagnóstico con la traducción de una idea inicial en forma de plan de trabajo. En esta fase se identifica *cuál es el camino* a seguir para desarrollar la intervención entre las diferentes alternativas posibles y *cómo lo hemos de hacer* para alcanzar los objetivos, es decir, cuál es la organización y el tipo de tareas que se tiene previsto realizar. Se trata en realidad del proyecto en sí. El anteproyecto es únicamente una definición de intenciones, no el desarrollo de las acciones reales.

El proyecto no es un documento que se escribe para conseguir una subvención, sino que es un material de trabajo que se va construyendo así que se va utilizando, se amplía y se ajusta a la dinámica cambiante de la realidad sistémica que constituyen.

Los objetivos fundamentales de la planificación son:

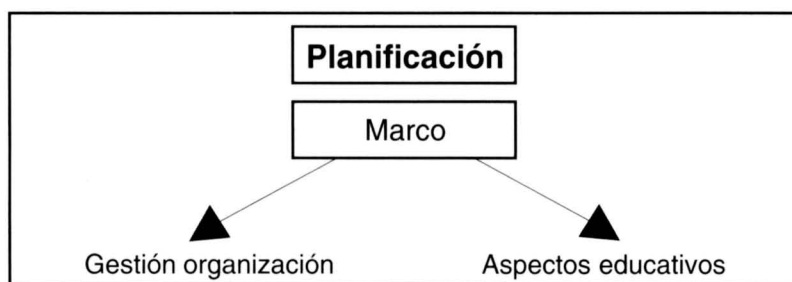
- Dar orden y racionalidad a la intervención con la descripción de las diferentes áreas que es necesario contemplar en la realización del proyecto.
- Describir el plan de acción, es decir, definir, la secuencia de actuaciones para cada una de las áreas de trabajo.

Para la descripción de esta fase y alcanzar estos dos objetivos, se debe diferenciar claramente lo que serán los aspectos educativos o pedagógicos del proyecto de los aspectos organizativos y de gestión. Es decir, conviene no mezclar informaciones que responden a temáticas diferentes. Para



garantizar este orden básicamente se describirán tres grandes áreas: el encuadre o marco referencial básico, la gestión y organización del recurso y los aspectos educativos.

Gráficamente, resultaría:



4.2.1. Marco referencial básico.

En este apartado se incluyen todas aquellas informaciones que determinan el marco en el que se sitúa la intervención y que determina las características de la gestión y organización, así como los aspectos educativos. De manera resumida, algunos de los datos que deben aparecer son:

- Quién somos y qué principios educativos y/o ideológicos inspiran la tarea que se desea realizar (caracteres de identidad, modelos pedagógicos o teóricos que sustenta la propuesta).
- Cuál es la finalidad del espacio de intervención que estamos organizando.
- Dónde nos ubicamos geográficamente.
- Qué leyes (si es posible definir las) encuadran el marco que estamos creando.
- Estudio detallado del sector de la población con el que se desea trabajar y problemáticas principales que presentan.
- Cuáles son los criterios básicos que enmarcan la relación que mantenemos con esta población (si es asistencia voluntaria, si son internos, si es una institución total, si funciona en algunos momentos del día...).
- Criterios de admisión, normativas, reglamentos...
- Servicios del entorno con los que mantenemos relación (E.A.I.A., asociación de vecinos...).

La concreción temática es la traducción de los objetivos en bloques de trabajo organizados

4.2.2. Aspectos básicos de la gestión y organización interna.

Como su nombre indica, este apartado se dedicará a reseñar todos aquellos elementos que garantizan la existencia de un marco adecuado que posibilite realizar la tarea educativa. Es necesario considerar:

Aspectos de la organización en general.

- Estimación básica de costes (partidas generales) y fuentes de financiación.
- Recursos materiales: equipos, infraestructura básica, espacios disponibles (o necesarios) y la gestión de los mismos.

- Recursos humanos: personal necesario, ya sea técnico (educador, psicólogo, pedagogo, médico...) o de infraestructura y organización básica (mantenimiento, servicio, secretaria...) y tipo de dedicación (plantilla fija, voluntarios, objetores...).
- Distribución de tareas, horarios y funciones.
- Formas de coordinación.

Aspectos específicos de la organización educativa.

- Distribución de las tareas entre el colectivo de profesionales.
- Organización de los espacios y momentos de intervención educativa en función de las tareas asignadas.
- Establecimiento de los criterios que definen la dinámica interna para el desarrollo del proyecto: tipo de reuniones, función de cada una de ellas y personas que participan.
- Relación interna entre los diferentes profesionales (canales de comunicación) y mecanismos para garantizar el traspaso de información.
- Relaciones externas con otros profesionales: cuáles son, quién, cuándo y en qué casos se dan.

4.2.3. Aspectos educativos.

Este apartado es fundamental en la tipología de los proyectos que estamos presentando. En este momento se ve realmente el componente educacional de la propuesta que se está presentando. En función de esto, se definen los núcleos temáticos que sirven para desarrollar o hacer la aproximación a los objetivos generales del proyecto. Como ya indicamos anteriormente, en este punto habrá importantes diferencias entre proyectos en función de sus descriptores (duración, amplitud y formalidad). Puede darse el caso que se argumenten las particularidades de un servicio o puede ser que, más allá del recurso sea necesario proceder a determinar la programación de los diferentes bloques temáticos.

4.3.2.1. Concreción temática.

El primer paso consiste en hacer la concreción temática, es decir, la traducción de los objetivos en bloques de trabajo organizados. El mecanismo tiene dos pasos complementarios:

- a) Primeramente, traducir los objetivos en habilidades o hechos observables que faciliten la tarea educativa (las mismas habilidades y destrezas que nos servirán de indicadores). Normalmente, serán destrezas que estarán relacionadas con la competencia social de la persona que se educa.
- b) En segundo lugar, identificar aquellos conocimientos que no posee o ha perdido y por el hecho de no tenerlos (ya sea por la edad del destinatario o por su situación vital y personal –individual o de grupo–) manifiesta una falta o situación problemática que es objeto del proyecto.



En este sentido (y hablando concretamente de niños) C. Coll (Coll, 1986) nos da una buena pista sobre la filosofía a seguir en este punto:

¿Qué tipo de habilidades, destrezas, posibilidades de acción, tendencias de comportamiento, son necesarias -y/o serán probablemente necesarias a corto o medio plazo- para que un niño pueda convertirse en un miembro adulto y activo de la sociedad, capaz de interactuar constructivamente con los otros miembros y capaz de afrontar y resolver eficaz y creativamente los problemas habituales que se le planteen a lo largo de su existencia?

Una vez realizada esta doble tarea se deciden las líneas temáticas del proyecto que será posible desarrollar en función del equipo humano que las llevará a cabo.

4.3.2.2. Metodología.

El segundo paso, consiste en definir la metodología de trabajo en este proyecto.

La metodología es el elemento que hace de intermediario entre lo que se pretende conseguir, la materia o contenidos del trabajo y las actividades concretas.

Al hablar de metodología, distinguimos dos niveles de análisis bastante diferenciados:

La metodología como filosofía o como planteamiento global del trabajo educativo (que sobre todo la indicamos en los proyectos y programas) y la metodología como recurso técnico o procedimiento (que sobre todo la indicamos en las unidades de programación).

La *metodología como filosofía o estilo educacional* será el reflejo de una concepción del proceso de instrucción aprendizaje (elementos psicopedagógicos) y de la dimensión teleológica que se da a la intervención. Incluye, inevitablemente, toda una carga de intencionalidad, en la medida que la utilización de una metodología u otra ya es una opción que responde a una visión del educando que queremos ir formando (actitudes, predisposición hacia el trabajo y la participación...) y que posibilita por ella misma un conjunto de aprendizajes. Es el elemento que define las características del espacio de intervención que, como apuntamos anteriormente, debe posibilitar la aparición de experiencias ricas y comunicativas. Como indicaba J. Dewey (en su caso, refiriéndose a la escuela) los diferentes contextos de aprendizaje artificialmente organizados son microcosmos en los que se hace un ensayo de lo que será la vida real. En este sentido, diremos que la metodología debe asegurar el cumplimiento de tres grandes funciones: debe ser motivadora de un proceso educacional (en función del educando, obviamente) debe dirigir correctamente los contenidos de trabajo y debe ser estructurante de aquello que esperamos conseguir como resultado de un aprendizaje (por ejemplo, que la organización

Los diferentes contextos de aprendizaje artificialmente organizados son microcosmos en los que se hace un ensayo de lo que será la vida real

***Descuidar la
metodología (la
atmósfera relacional)
es el mejor camino para
sacrificar el proyecto***

del trabajo responda realmente al objetivo del proyecto -ser solidario, colaborador...-).

Dentro de la metodología entendida con el sentido que le estamos dando en esta primera acepción, deberemos considerar algunas cuestiones como:

- a)** La dirección de la comunicación (si es siempre o únicamente del educador al educando o si existe posibilidad en la otra dirección).
- b)** El control de la comunicación (lo lleva el educador o realmente hay participación activa en la organización del trabajo).
- c)** El tipo de mensajes que se transmiten (si hacen referencia únicamente a contenidos de hechos o si inciden en actitudes, valores y normas y dentro de éstas qué tipo de actitudes se potencian).

Aunque resulte obvio, insistiremos en que el espacio no es solamente el aprendizaje de nuevos conocimientos, sino que es un espacio de experimentación de formas de relación social. Por este motivo, descuidar la metodología (la atmósfera relacional) es, de entrada, el mejor camino para sacrificar el proyecto. Es por este motivo que dos programas de trabajo con unos contenidos muy similares pueden llegar a dar procesos y resultados absolutamente diferentes, en función de la metodología utilizada.

Desde este primer nivel de análisis se asocia la metodología a estrategias y métodos de trabajo. En realidad, actualmente el concepto de método está menos utilizado ya que se agota por sí mismo, en la medida que es concreto y se asocia a una técnica específica, mientras que la estrategia hace referencia a la concreción y uso para una situación determinada de las diferentes técnicas pedagógicas que incluyen medios (en el sentido amplio) y una selección determinada de técnicas didácticas (en el sentido más estricto), cuya combinación responde a una concepción del proceso de instrucción-aprendizaje.

Un ejemplo de metodología en sentido amplio puede ser la investigación acción (y las implicaciones que ello conlleva para las personas afectadas en el proceso -quién planifica y la persona que será beneficiaria del trabajo planificado, con su concurso activo).

La metodología como conjunto de técnicas concretas que se utilizan para la realización de actividades. Obviamente, también en esta segunda acepción más concreta del concepto existe un reflejo del punto anterior. Siempre se puede hacer una lectura más restringida que nos hable estrictamente de recursos técnicos.

Desde este segundo nivel de análisis, diremos que la metodología especifica cuáles son las diferentes técnicas que deseamos utilizar, así como las actividades que se concretarán. Nos encontramos, entonces, que las técnicas concretas asumen su valor en función del contexto metodológico en que se están utilizando y no tanto por el valor que en sí mismas puedan tener, es decir, únicamente se muestran útiles cuando sirven para reafirmar una



metodología y un ambiente educacional.

Desde este nivel de análisis podemos hablar de técnica didáctica, como el conjunto de técnicas concretas de trabajo (por ejemplo, el role-playing, el debate...).

Hay que recordar que no todas las técnicas sirven para todas las situaciones. es necesario considerar los siguientes factores:

- El análisis de la lógica interna del contenido que se está trabajando.
- La adecuación de la técnica al objetivo perseguido.
- Los valores que se desean potenciar.
- La madurez del grupo o de los sujetos de la intervención (de carácter más procedimental, por ejemplo).
- El dominio de la técnica por parte del educador.
- Los medios de los que dispone la institución.

Como síntesis, diremos que en esta fase del proyecto es necesario hablar de la metodología según la primera acepción, mientras que la metodología como técnica la dejamos para las actividades de los programas o de las unidades de programación. También será necesario considerar como se concreta esta metodología y qué exigencias determina para la organización de los momentos y de los espacios de la intervención.

4.3.2.3. Indicadores de evaluación.

El tercer paso consiste en la definición de los indicadores de evaluación del proyecto. En el anteproyecto se habían definido unos objetivos terminales o mínimos y en este punto será necesario convertirlos en categorías observables que nos permitan derivar instrumento de observación sobre la bondad global del proyecto (este punto será ampliado en la fase de evaluación).

4.3.2.4. Descripción de programas de acción.

En cuarto lugar, es necesario seleccionar cada uno de los programas de acción y describirlos uno por uno. En cada caso, será necesario indicar:

- Descripción (en qué consiste - temática-, y cómo se organiza).
- Pertinencia: para qué o de qué manera responde a los objetivos del proyecto.
- Objetivos del programa de acción.
- Metodología.
- Recursos necesarios (o utilizables, grupos o personas que participan...).
- Unidades de programación que lo forman (si es el caso).
- Otros programas paralelos con los que está conectado y relación con un proyecto superior.
- Objetivos terminales.
- Criterios de evaluación (indicadores sobre aquello que queríamos modificar).

4.3.2.5. Descripción de las unidades de programación.

El último punto (como ya hemos dicho, siempre que el proyecto lo permita) consistirá en la descripción de las unidades de programación.

Para la exposición de las unidades de programación especificaremos:

- Descripción y duración.
- Objetivos de la unidad de programación.
- Contenidos: saberes organizados que se derivan de dos fuentes de información: las necesidades informativas de carácter cultural y las destrezas y habilidades de carácter psicológico o evolutivo necesarios para garantizar unos grados de competencia social y comunicativa mínimamente aceptables. Existen tres tipologías básicas de contenido: los hechos, conceptos y sistemas conceptuales (o datos en sí), los procedimientos (o habilidades y destrezas) y las actitudes, valores y normas (o formas de posicionarse consciente o inconscientemente delante de situaciones de compromiso social).
- Objetivos didácticos (en el caso de las U.P., el análisis de resultados se mide desde objetivos medibles y observables, más delimitados que los terminales del proyecto o de los programas).
- Metodología y/o técnicas.
- Actividades y/o tareas: Las actividades los elementos en los que se concreta la práctica educacional. Las tareas son las acciones que hay que realizar para el completo desarrollo de la actividad, en situaciones en las que ésta es compleja. Aunque podemos distinguir entre actividades de aprendizaje (son aquellas actividades que sirven para introducir los educandos en una temática determinada, que se ha fijado a través de los contenidos de trabajo, con la intención de alcanzar unos objetivos) y actividades de evaluación (son aquellas actividades diseñadas para valorar el grado de alcance de los contenidos prefijados), hablaremos indistintamente de **actividades**, ya que la evaluación de los diseños no formales requieren otros tipos de métodos de observación diferentes de la estructura de actividad de síntesis.
- Materiales/recursos necesarios.
- Criterios de evaluación (parrillas de observación, diario de campo, registro anecdótico u otros métodos de captación de datos).

Hasta este punto, hemos visto detalladamente los tres bloques genéricos (encuadramiento, gestión/organización y los aspectos educativos) que configuran la parte más extensa del diseño del proyecto.

El último aspecto a considerar en esta fase es la definición de los objetivos de trabajo del equipo planificador para el desarrollo de cada uno de estos bloques. Es decir, la consolidación o ampliación de los temas básicos del encuadramiento o de la gestión del proyecto requieren una secuenciación ordenada en un plan de trabajo de las actuaciones que se llevarán a cabo para



garantizar esta consolidación o ampliación. Este plan de trabajo (un plan anual, por ejemplo) implica haber hecho el estudio de las actuaciones necesarias para mantener vigente el proyecto, es decir, adecuado a las nuevas necesidades que vayan surgiendo.

5. La aplicación.

La fase de aplicación se caracteriza por el hecho de llevar a término las tareas definidas en la planificación mediante el desarrollo de los proyectos, los programas o las unidades de programación.

Los objetivos principales de la aplicación son:

- Identificar los elementos que facilitan o dificultan la implementación del proyecto en la realidad social.
- Organizar las tareas necesarias para el trato de los elementos anteriores.

Esta fase es de una importancia capital porque recoge las actuaciones que el equipo planificador habrá de llevar a cabo para garantizar que su proyecto se ponga en funcionamiento. Es decir, el diseño bien secuenciado de una temática adecuada y pertinente (lógica de la planificación) puede fracasar si no piensa los mecanismos adecuados para su implantación en el contexto social.

Aspectos como la difusión de la propuesta, la motivación de los destinatarios, la preparación del terreno para empezar a trabajar con los destinatarios o el reconocimiento de aquellos aspectos que pueden dificultar el desarrollo del proyecto, necesariamente se deben contemplar en el propio diseño.

Por ejemplo, el hipotético proyecto al cual antes hacíamos mención de trabajo con madres adolescentes, puede fracasar si no se tiene en cuenta el horario de aplicación que debe contemplar precisamente que en aquel momento no deben estar con los niños y, si es así, la manera de crear un servicio que facilite su asistencia.

En líneas generales, esta fase debe contemplar los siguientes bloques:

El diseño puede fracasar si no piensa los mecanismos adecuados para su implantación en el contexto social

5.1. Elaboración del *plan de trabajo* para la implantación o seguimiento del proyecto.

Como hemos indicado anteriormente, existe un conjunto de operaciones a considerar en el momento en que la implantación del proyecto sea posible. Estas cuestiones frecuentemente no están relacionadas con lo que nos proponemos trabajar con los destinatarios (excepto los anteriores puntos de carácter motivacional) sino que hacen referencia a la multiplicidad de tareas que harán posible el inicio o seguimiento de la tarea educativa.

De hecho, nos referimos a la necesidad de poner en juego todo un conjunto de destrezas relacionadas con la habilidad para hacer una aproximación sistematizada a la realidad que se quiere traducir en forma de proyecto, es

decir, la *capacidad para determinar un plan de trabajo* respecto de la multiplicidad de tareas implícitas al proyecto, más allá del propio contenido de trabajo diseñado para los educandos. La previsión de estas circunstancias, así como los pasos para solucionarlas, los plazos fijados y la delimitación de responsabilidades personales son algunas de las tareas básicas que es necesario ordenar en el plan de trabajo.

Este plan garantiza que se sea consciente de los diferentes trabajos que será necesario realizar en cada momento, así como del tiempo que será necesario dedicar y de los materiales que serán necesarios. En este sentido, representa un *toque de realismo* al proyecto en la medida que ayuda a ver hasta que punto seremos capaces de afrontarlo en la amplitud que teóricamente le hayamos querido dar. Por este motivo, es un mecanismo que servirá para establecer prioridades y, en definitiva, para hacer más operativos y distribuir los esfuerzos necesarios para la realización del proyecto.

5.2. Creación de un ambiente y un *marco relacional positivo*.

Lo más destacable de esta fase es el esfuerzo que es necesario realizar para la elaboración de contextos ricos en informaciones diversas y creativas, es decir, en la configuración del grado de educatividad del sistema en función de la educación de los educandos. La importancia de esta fase del proceso no radica tanto en la definición de contenidos que se desean trabajar como en la forma en que estos contenidos se trabajan, es decir, en la concreción de la metodología, la secuenciación de los contenidos y las posibilidades de participación que tienen los educandos afectados en la acción educativa. Insistiremos en la idea de que las actividades son el elemento clave de la intervención, ya que representan el punto en el que se sintetizan la metodología, los objetivos que se pretenden alcanzar y los contenidos de trabajo.

5.3. *Sensibilización*.

Trabajo dirigido a la *concienciación* (o autoconocimiento) del grupo al que se dirige el proyecto, consistente en que las personas que deben ser sujetos de la intervención sean conscientes de su realidad, de los aspectos autobiográficos que los han llevado a su situación actual, de sus posibilidades reales y del momento en el que se encuentran, lo que debe despertar el interés por el trabajo que se les propone realizar. En realidad, se trata de un largo proceso de identificación del propio proceso de significación y de detección de las propias necesidades, dentro de un marco de intervención que vincularíamos al modelo participativo.

Este punto requiere la necesidad de informar significativamente sobre la tarea que se propone. También requiere indicar o construir conjuntamente



las *actitudes básicas que es necesario que se manifiesten*, o como se deben posicionar, en líneas generales, para tener unas mínimas garantías de éxito.

- *Identificación de la propia historia* como punto imprescindible para comprender el sentido de la tarea que se les propone y para iniciar la intervención.

Este punto consiste en la *identificación de los grupos que tienen incidencia significativa* en el resto del colectivo y que pueden facilitar la implicación significativa de un mayor número de personas. Una vez identificados y sensibilizados para la propuesta, pasaríamos a un momento de formación para que ellos mismos puedan ser transmisores al resto de población de aquello que se les propone en forma de proyecto.

5.5. Cohesión grupal.

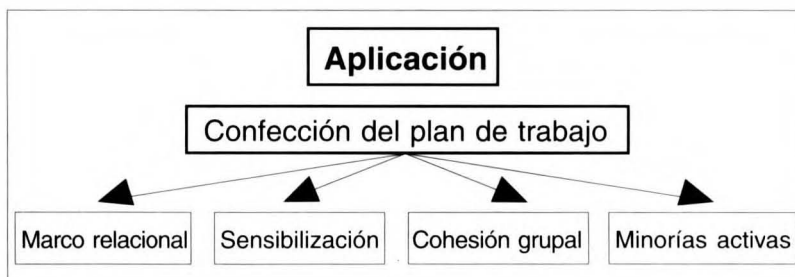
Este apartado se preocupa de potenciar y promocionar la conciencia de grupo activo para que puedan llegar a poner en marcha de manera autónoma el mayor número de aspectos del proyecto diseñado. En el caso más extremo, estos colectivos llegarían a ser capaces de realizar un diagnóstico de su situación y a promocionar sus propios proyectos. Implicaría un alto grado de conciencia e implicaría el desarrollo de la creatividad colectiva.

Para llegar a este punto, podemos partir de tres momentos diferentes:

- a) Que la dinamización no exista porque los criterios de relación educador-educando no son participativos sino que se basan en una asistencia o participación obligatoria (con lo que las dificultades pueden incrementarse notablemente).
- b) Que la dinamización parta de cero, con lo que hay una dependencia fuerte del personal planificador (del educador)
- c) Que la dinamización ya tenga una tradición, lo que significa que el educador social dirige y coordina el proceso pero la orientación y las iniciativas parten del grupo social que es el sujeto de la intervención.

Gráficamente, resultaría:

Para ampliar el estudio sobre la elaboración de planes de trabajo puede consultarse la obra de Antúñez y Gairín (1991).



**La evaluación nos
permite salir del
proceso y verlo
desde fuera**

6. La evaluación.

La evaluación es el instrumento que nos permite organizar la comparación entre la situación prevista inicialmente y la situación real. Esta comparación nos debe dar información del grado de alcance de aquello que inicialmente habíamos previsto, así como de los diferentes factores (o razones) que han posibilitado o han dificultado este acercamiento. Tiene las características de todo proceso (dinámico, cambiante), tiene un carácter sistémico, es decir, aborda todos los componentes que aparecen en la intervención y es un elemento que ayuda a tomar decisiones sobre las diferentes reorientaciones del proceso, lo que hace que sea necesariamente un aspecto muy cuidado dentro de la planificación.

Resumimos lo indicado anteriormente en tres puntos:

1. Tenemos una situación hipotética que fue prevista inicialmente mediante el diagnóstico y la planificación.
2. Tenemos una situación real en un momento concreto y que se ha configurado mediante la aplicación de unas acciones previstas en la planificación.
3. Se produce un proceso de comparación entre los dos aspectos anteriores para comprobar hasta que punto existen distancias o proximidades entre ambos.

La evaluación nos debe permitir reconocer los errores y los aciertos de la intervención, los puntos de partida y de llegada, las dificultades y las ventajas... Llega a ser un elemento clave ya que nos permite «salir» del proceso y «verlo desde fuera».

Los objetivos de la evaluación son tres:

1. Revisar y reorientar el desarrollo del proceso.
2. Valorar los resultados y obtener conclusiones.
3. Identificar los elementos que determinan las diferencias entre lo que se esperaba y los resultados obtenidos.

El proceso de evaluación determina la existencia de diversas funciones (Pérez Serrano, 1993. Pág. 122), entre las que destacamos:

A) Función diagnóstica (diagnóstico): sirve para definir lo que se quiere conseguir con la intervención después de analizar la realidad social y para orientar el tipo de trabajo que se piensa desarrollar posteriormente, en las diferentes fases de la planificación.

B) Función predictiva (pronóstico): una vez conocemos lo que falta (función diagnóstica), podemos pronosticar las posibilidades de reducción o corrección de los aspectos detectados, en función de los recursos disponibles (humanos, técnicos...). Nos ayuda a dibujar posibilidades futuras del contexto en el que trabajamos.

Estas dos funciones las ubicamos en la fase de diagnóstico.



C) Función orientadora: durante la intervención, la evaluación nos indica el punto en el que nos encontramos, las dificultades que van apareciendo, las posibles líneas de continuación de la tarea... Desde esta perspectiva, la evaluación dirige y sirve para reorientar la tarea. Es un mecanismo de retroalimentación, de feed-back respecto del proceso que se está desarrollando.

Esta función la ubicamos en la fase de aplicación.

D) Función de control: nos asegura el seguimiento de las diferentes variables que configuran el diseño de la planificación, así como el de su ejecución (consiste en medir periódicamente los resultados obtenidos, compararlos con los resultados previstos e introducir modificaciones y rectificaciones para dirigir el proceso a unos límites aceptables). En esta función, la evaluación se considera como un instrumento técnico integrado en el proceso pero que dispone de una cierta autonomía técnica que se adapta a los diferentes momentos de aplicación.

Los proyectos son unos trabajos de creación que requieren una buena dosis de imaginación

Destacaremos tres tipos de evaluación:

- Evaluación inicial (o diagnóstica): nos permite conocer la situación actual/real, ya sea de un espacio, de una comunidad o del educando. Nos indica el bagaje de elementos previos que posee el sujeto de la intervención en el momento de iniciar el diseño de una intervención.

El resultado de esta evaluación nos indicará el punto de partida en el que nos encontramos y el tipo de trabajo que se deberá organizar para que la intervención genere realmente situaciones de crisis que puedan llegar a ser novedad y se consoliden en forma de progreso.

- Evaluación formativa: se realiza durante el proceso. tiene la finalidad de indicarnos la evolución que se experimenta en el contexto de intervención mediante la comparación de la situación real con la situación prevista teóricamente, de manera que podamos reorientar el proceso. Tiene un carácter marcadamente educativo en la medida que es correctora del proceso, ya que constantemente nos indica las necesidades de cada momento de análisis. Por otra parte, también nos indica como el proyecto incide de forma real sobre la situación problemática que queríamos solucionar. En este punto es fundamental indicar claramente *qué evaluamos, quién, cómo y cuándo evaluamos*.

La evaluación formativa debe prestar especial atención al desarrollo de las diferentes partes del proceso (los bloques de encuadramiento, organización y gestión e intervención educativa) y la coherencia interna de las mismas. Es decir, será necesario convertir en elementos evaluables (indicadores) aquellos objetivos de trabajo que se habían definido para cada una de las áreas.

Algunos aspectos que, como ejemplo, se pueden considerar son:

- Si la metodología es la adecuada para alcanzar los objetivos.

La evaluación se debe entender como un proceso que tiene un diseño específico que se elabora conjuntamente con el resto del proyecto

- Si las actividades son las más pertinentes para aquella problemática.
- Si el ritmo de trabajo es el adecuado (demasiado lento, demasiado rápido...).
- La coherencia de las actividades entre ellas y los otros ámbitos del diseño (otras actividades, otras unidades...).
- Si las actuaciones de los educadores son las correctas.
- Si se ha seguido el orden de las directrices del plan de trabajo.
- Evaluación sumativa: pretende darnos información del grado de alcance de aquello que hemos pretendido conseguir con la intervención educativa. Esta evaluación mide los resultados y permite pronunciarnos sobre el éxito o fracaso del proceso educativo y no tanto sobre el éxito o fracaso de los educandos (Como punto de reflexión, deberíamos considerar hasta qué punto, dentro del campo social, existe la posibilidad de que fracasen los educandos o si, por contra, un proceso no resurgido depende en gran medida de los errores en algún punto de la planificación).

6.1. Fases del proceso evaluativo.

La evaluación se debe entender como un proceso que tiene un diseño específico que se elabora conjuntamente con el resto del proyecto. Aunque resulte obvio, es necesario insistir en este extremo porque la ausencia de tradición en el diseño estructurado de mecanismos de control en las acciones socioeducativas a menudo dan como resultado la creación de espacios o momentos en los que se hacen reflexiones improvisadas que pueden resultar interesantes como intercambio de opiniones, pero que no constituyen una acción realmente reorientadora del proceso.

Desde este punto de vista, básicamente hablaremos de tres grandes fases o momentos en el proceso de diseño de la evaluación:

1. Primera fase: concretar el tipo de información necesaria y relevante.
 - Para qué evaluamos: se evalúan aquellos resultados esperados que hemos formulado en forma de objetivos y que se han concretado a través de los contenidos.
 - Criterios referenciales: elementos que posibilitan la comparación.
 - Cuándo es necesario disponer de los resultados: temporalización.
 - Quién evaluará: autoevaluación, evaluación externa...
 - Qué información queremos recoger: definición de indicadores.
 - Qué procedimiento o técnica de recogida de datos (de prueba o de observación) se utilizarán para recoger la información.
2. Segunda fase: recoger la información.
 - Elaboración de los instrumentos: concreción de las pruebas específicas.
 - Aplicación de los instrumentos: recogida sistemática de datos.
3. Tercera fase: valorar la información y dar a conocer los resultados de la evaluación.



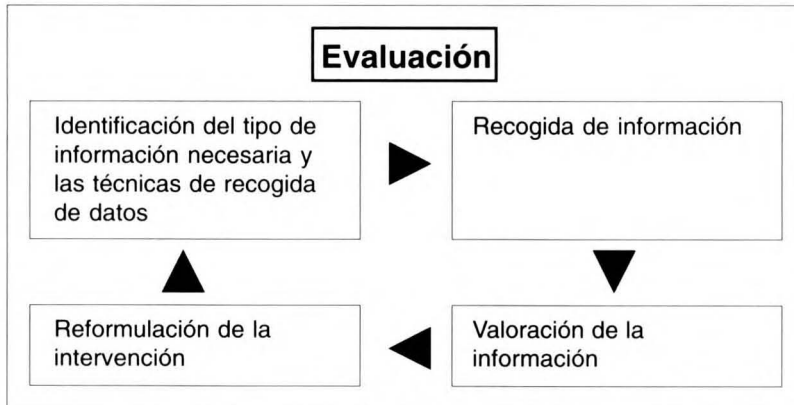
- Interpretación de los datos recogidos: conclusiones de la investigación.
- Elaboración de los informes de evaluación: reorientación del proceso.

Las características de los marcos de intervención social probablemente requieren el uso de **métodos de observación cualitativos**, entre los que destacamos los diarios de campo (abiertos, semiabiertos, estructurados), los registros anecdóticos, las entrevistas, las encuestas o las grabaciones (audio-vídeo). También puede resultar interesante la configuración de listas de control o parrillas de observación.

En cualquier caso merece la pena hacer un esfuerzo previo para determinar cuál es la información relevante y fundamental de la que se debe disponer para valorar la adecuación del proyecto y seleccionar los métodos más adecuados para su exactitud en la medición y por la pertenencia del método respecto del marco en el que se interviene) para hacer de la evaluación un proceso útil y fluido.

Para ampliar en los mecanismos de elaboración de técnicas de evaluación se pueden consultar los trabajos de Cohen (1993), Espin (1993), Taylor y Bodgan (1986), Froufe-Quintas (1995), entre otros.

Gráficamente, resultaría:



6.2. La plasmación de los resultados.

Para realizar un seguimiento preciso del desarrollo de los proyectos, es necesario sintetizar las conclusiones a las que vamos llegando en cada fase de revisión del proyecto. Este trabajo de síntesis se concreta en la redacción de un informe o memoria.

Podemos hablar de dos **tipos de informes**: *informes de progreso e informes finales*. En el informe de progreso se indica cuál es el *estado de la cuestión* en cada uno de los momentos que se realiza una evaluación formativa (ya sea de los educandos como de las tareas propuestas en el plan de trabajo del planificador). En este informe se debe indicar la metodología de observación

Los proyectos son trabajos de creación que requieren una buena dosis de imaginación

utilizada, las pruebas realizadas y el análisis de los datos. También es necesario indicar las conclusiones a las que se ha llegado y las acciones previstas para reorientar el proceso. Ha de servir para hacer una lectura en cualquier otro momento y entender en qué momento se encuentra el grupo de trabajo respecto a lo previsto inicialmente.

Por ejemplo: el informe de progreso de un primer trimestre sirve para comparar las tareas que nos habíamos propuesto para este periodo de tiempo y la situación real en la que nos encontramos. A partir de aquí, se indican las prioridades o las líneas de continuación del trabajo para el siguiente periodo de tiempo. El informe final sirve para realizar una síntesis del proyecto y ver lo que se ha conseguido realmente con la intervención. tiene un carácter de cierre del proceso, de balance final y sirve para hacer una revisión y valoración global de la incidencia del proyecto sobre la comunidad.

7. Conclusiones.

A lo largo de las páginas anteriores hemos intentado dar una visión amplia sobre el proceso de elaboración de proyectos sociales. Somos conscientes de que las informaciones que hemos ido presentando son estrictamente un esbozo de los aspectos fundamentales y que dejan muchos puntos oscuros para aclarar.

De todos modos, esperamos que la lectura de las páginas anteriores sirvan como punto de partida para comprender la necesidad de introducir rigor metodológico en el diseño de las actuaciones socioeducativas y para motivar la consulta de algunas obras de ampliación.

Recordando que los proyectos son trabajos de creación que requieren una buena dosis de imaginación y que son perfectamente discutibles o cuestionables desde la óptica de un lector crítico, tendremos que ser conscientes de que las limitaciones de la calidad del proyecto están en el punto en el que se encuentran las personas que realizan el diseño, ya sea por la experiencia personal o de grupo o por los conocimientos teóricos de los que dispone. Esto nos lleva a considerar que la propia naturaleza multidisciplinar e interdisciplinar de los proyectos requiere hacer una aproximación temática de carácter procedimental, es decir, mediante la elaboración de proyectos que sitúen al diseñador delante de las múltiples situaciones problemáticas que cada vez tendrá que resolver y que, en la medida que personalmente o como equipo se vaya progresando, aumentará la capacitación para hacer aproximaciones más lógicas, coherentes y efectivas a las realidades sociales.

En última instancia, conviene recordar que los proyectos son relativamente complejos, necesariamente concretos y prudentemente diversos, mientras que la realidad social es compleja, amplia y diversa, no reducible a diseños. Los diseñadores deberán asumir este contrasentido y tratar de reducir la distancia entre la complejidad real y la simplificación a la que frecuentemente tienden las explicaciones teóricas y las actuaciones específicas.



(1) Me gustaría agradecer a Carles Armengol sus sugerentes comentarios sobre el texto, que han permitido esclarecer y agilizar las ideas que se presentan en este artículo. También han sido fundamentales, para la elaboración de esta propuesta, las múltiples discusiones que hemos mantenido el equipo de tutores de tercer curso de la Diplomatura de Educación Social. Finalmente, sería injusto olvidar las horas compartidas con Manel Capdevila en el intento de diseñar, desde la práctica, propuestas de intervención educativa coherentes y operativas, sin las cuales estas páginas nunca hubiesen sido escritas.

Bibliografía

- **A.A.V.V.** (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Rialp. Madrid.
- **A.A.V.V.** (1996). *Proyectos de trabajo. Otra manera de saber*. Cuadernos de Pedagogía. N. 243.
- **Ander-Egg, E.** (1991): *Introducción a la planificación*. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.
- **Antúñez, S.; del Carmen, L.; Imbernon, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A.** (1991): *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Graó Editorial. Barcelona.
- **Antúñez, S.; Gairín, J.** (1991): *La programació general del centre educatiu (pla anual)*. Col. *Eines de gestió*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- **Bonet, L.L.** (1989): *Propostes per a la planificació, gestió i avaluació de centres culturals*. Centre d'estudis de Planificació. Bcn.
- **Castillejo, J.** (1987): *Pedagogía sistémica*. Barcelona. Ceac.
- **Carr, W. i Kemmis, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Bcn.
- **Cohen, E.; Franco, R.** (1993): *Evaluación de proyectos sociales*. S. XXI editores. Madrid.
- **Coll, C.** (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- **del Carmen, Lluís M.** (1992): *Elaboración del currículum escolar*. Col. M.I.E. Graó Editorial, I.C.E. Barcelona.
- **Elliot, J.** (1989): *Práctica, ricerca i teoria en educació*. Eumo Editorial. Vic.
- **Espin, J.V.; Rodríguez, M.** (1993): *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- **Froufe Quintas, S.; Sánchez Castaño, Ma.A.** (1991): *Planificación e intervención socioeducativa*. Amaru. Salamanca.
- **Froufe Quintas, S.** (1995): *La evaluación de proyectos de animación sociocultural*. Revista Educadores. N. 37.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya. Madrid.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1989): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- **Hernández, F.; Ventura, M.** (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Ed. Graó/ MIE. Barcelona.
- **Ibar, M.; Longas, J.** (1991): *Com organitzar i gestionar una entitat*. Pleniluni. Bcn.
- **Kemmis, S.; Mc. Taggart, R.** (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona.
- **Lemus, L.A.** (1973): *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires. Kapelusz.
- **López, M.** (1994): *Elaborar, gestionar y evaluar un proyecto social*. Document policopiat.
- **Peiro i Gregori, S.** (1991): *Fundamentos y estrategias para efectuar el diseño socioeducativo*. Dickinson. Madrid.
- **Pérez Campanero, M. Paz** (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea. Madrid.
- **Pérez Serrano, Gloria** (1993): *Elaboración de proyectos sociales*. Narcea. Madrid.
- **Puig, J.** (1986): *Teoría de la educación*. Barcelona. P.P.U.
- **Rochon, A.** (1992): *Educación para la salud*. Masson. Barcelona.
- **Stenhouse, L.** (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- **Stenhouse, L.** (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- **Stufflebeam, D; Shinkfield, A.** (1985): *Evaluación sistemática*. Paidós. M.E.C. Bcn.
- **Taylor, S.J.; Bodgan, R.** (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Studio. Buenos Aires.
- **Zabala, A.** (1995): *La práctica educativa*. Graó editorial. Col. MIE. Barcelona.