



# Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC)

**Héctor Núñez López**

Tesis dirigida por: Dr. Xavier Úcar Martínez



**2014**

**Universitat Autònoma de Barcelona**  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

**UAB**  
Universitat Autònoma  
de Barcelona



Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos  
comunitarios en procesos de Evaluación Participativa de  
Acciones Comunitarias (EPAC)

Héctor Núñez López

Tesis Doctoral dirigida por  
Dr. Xavier Úcar Martínez

Doctorat en Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Año 2014





ESTE TRABAJO FUE POSIBLE GRACIAS AL APOYO DE: 9º CONVOCATÒRIA DE BEQUES PER A PERSONAL INVESTIGADOR EN FORMACIÓ PER A DEPARTAMENTS DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA.

Ilustración de portada: Quim Franco



*A mis padres, por su ejemplo vital*

*Al profesor Ferran Ferrer (in memoriam), por su magisterio y amistad*





---

Es tarea imposible resumir en unas pocas páginas el agradecimiento y el recuerdo de todas aquellas personas que me han acompañado y moldeado -a su manera- en los cinco años de elaboración de mi Tesis Doctoral.

En primer lugar agradecer el acompañamiento formativo y personal de mi director de tesis, profesor Xavier Úcar, por ofrecerme la oportunidad inicial para investigar; por confiar siempre en mí; por la relación tan amable, sincera y sencilla que siempre mantuvimos; en definitiva por “*caminar juntos*” -en sus propias palabras- en la aventura investigadora de la Evaluación Participativa.

Al profesor José Antonio Caride, por ser mi primer referente en la universidad. De alguna manera su influencia positiva me ha llevado a introducirme en el mundo universitario. Gracias también por confiar en mí.

A los compañeros y compañeras del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, muchos de ellos antiguos profesores en mi época de estudiante de pedagogía, por compartir juntos proyecto institucional y por las reflexiones entorno al mundo de la educación. En especial mención a la dirección del departamento y a la profesora Fina Sala, por apoyar a los jóvenes investigadores en momentos de especial dificultad.

A las compañeras del 215, nuestro despacho de becarias: Alba Castejón, Mireia Foradada, Àngela Janer, Jordina Sánchez, Shuijing Ding; y también un recuerdo especial en la distancia para Karla Villaseñor y Vicki Moreno; por compartir con todas ellas angustias “científicas” pero también nuevos proyectos e ilusiones personales.

A los compañeros y compañeras del grupo de investigación de la Evaluación Participativa, por proporcionarme un espacio de reflexión muy valioso para el avance de la Tesis Doctoral. Por su implicación, profesionalidad y la buena relación personal que hemos creado.

A los investigadores e investigadoras del GIPE, en especial mención a su coordinador, profesor Jorge Calero, por darme la oportunidad de pertenecer al grupo y por apoyar institucional y económicamente una parte de la investigación desarrollada en Canadá.

A los compañeros del Centre for Research on Educational and Community Services de la Universidad de Ottawa, en especial mención al profesor Brad Cousins, por su hospitalidad y por sus aportaciones y reflexiones científicas sobre la Evaluación Participativa. También las gracias a Alejo Gómez, por su amistad y apoyo sinceros.

A los técnicos de la Secretaria d'Acció Cívica i Comunitaria de la Generalitat de Catalunya, por estar siempre dispuestos a colaborar con esta investigación; por su profesionalidad y reflexiones compartidas sobre los Planes Comunitarios.

A los vecinos, vecinas y técnicos de Badia del Vallès que participaron en la investigación; por su simpatía, accesibilidad y el aprendizaje desarrollado conjuntamente. En especial mención a la Técnica Comunitaria, Alexandra Dufour, por su tiempo dedicado a la investigación, paciencia, proximidad y profesionalidad. Sin su dedicación esta investigación no hubiese sido posible.

A mis amigos y amigas, los que siempre han estado y los que han llegado hace poco; ellos ya saben quiénes son. En especial mención a Ester, por apoyarme y creer en mí en esta recta final de la Tesis Doctoral.

A mi familia, en especial a mis padres, por proporcionarme una infancia tan estable y bonita: éste ha sido su mejor y mayor legado y herencia.

Quiero acabar los agradecimientos con un recuerdo especial para el profesor Ferran Ferrer. Desde mi llegada a Catalunya en el año 2003 siempre fue un referente, primero por ser uno de los mejores y más exigentes profesores que he tenido en la licenciatura de pedagogía; después por ser un investigador y compañero de departamento comprometido con la institución y con el mundo de la educación en general. De alguna manera, también quiero darle las gracias desde aquí por confiar en mí.

Barcelona; 25 de Junio de 2014.

*“Para que haya una corriente profunda y autorreflexiva en el movimiento<sup>1</sup>, lo que importa es el proceso más que el producto. De hecho, el proceso es el producto. No significa que el producto final (una nueva sociedad) no sea importante. Pero esta nueva sociedad será el resultado del proceso, no de un plan preconcebido de cómo será el producto. Ésta es la transformación realmente revolucionaria: la producción material de un cambio social no a partir de unos objetivos programáticos, sino de las experiencias en red de los actores del movimiento. Por eso son importantes las asambleas ineficaces, porque son las curvas de aprendizaje de la nueva democracia.”*

Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet

Manuel Castells (2012)

---

<sup>1</sup> El autor se refiere al movimiento 15M.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL.....</b>	<b>1</b>
<b>APARTADO A. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>11</b>
1.- El problema de investigación .....	13
2.- Objetivos generales y específicos.....	18
<b>APARTADO B. ANÁLISIS TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I LA ACCIÓN COMUNITARIA COMO ESTRATEGIA</b>	
<b>SOCIOEDUCATIVA .....</b>	<b>23</b>
1.- Introducción .....	25
2.- Fuentes epistemológicas de la acción comunitaria .....	25
2.1.- La psicología comunitaria.....	26
2.2.- El trabajo social y la sociología .....	28
2.3.- La pedagogía social.....	31
3.- Debates actuales sobre el concepto de acción comunitaria.....	37
4.- Principios metodológicos de la acción comunitaria .....	39
5.- Conclusiones del capítulo y definición del concepto de acción comunitaria...	41
<b>CAPÍTULO II. EVALUACIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA</b>	
<b>SOCIOEDUCATIVA EN LA ACCIÓN COMUNITARIA .....</b>	<b>43</b>
1.- Introducción .....	45
2.- Marco general y evolución de las prácticas de evaluación en educación .....	45
3.- La evaluación en el ámbito de las acciones comunitarias.....	48
4.- La Evaluación Participativa .....	50
4.1.- Orígenes teórico-conceptuales .....	50
4.1.1.- Modelos de cuarta generación de evaluación .....	50
4.1.2.- La investigación-acción participativa.....	51
4.1.3.- La teoría del empowerment .....	53
4.2.- Ámbitos y contextos profesionales de aplicación .....	55

---

4.3.- Modelos de Evaluación Participativa .....	56
4.3.1.- Elementos comunes en los enfoques de evaluación orientados a la participación.....	58
4.3.2.- Evaluación Participativa (Participatory Evaluation) .....	61
4.3.2.1.- Evaluación Participativa Práctica (Practical-Participatory Evaluation).....	62
4.3.2.2.- Evaluación Participativa Transformadora (Transformative-Participatory Evaluation).....	64
4.3.3.- Evaluación para el Empoderamiento (Empowerment Evaluation) .....	66
4.3.4.- Evaluación Colaborativa (Collaborative Evaluation).....	70
4.3.5.- Otros modelos participativos en evaluación .....	71
4.3.5.1.- Evaluación Centrada en la Utilidad (Utilization-Focused Evaluation).....	71
4.3.5.2.- Evaluación Proactiva (Responsive evaluation) .....	73
4.4.- Principios teóricos de las prácticas de Evaluación Participativa .....	75
4.4.1.- Evaluación sin objetivos preestablecidos (de forma externa a la comunidad).....	76
4.4.2.- Participación activa de las personas implicadas en los proyectos	76
4.4.3.- Evaluador como agente facilitador del proceso de evaluación ....	79
4.4.4.- Formación en evaluación de las personas implicadas en los proyectos .....	80
4.4.5.- Utilidad de los resultados (de los procesos de evaluación) .....	82
4.5.- Elementos metodológicos de la Evaluación Participativa .....	84
4.6.- Implementación de los procesos de Evaluación Participativa en organizaciones y comunidades: problemáticas identificadas .....	88
5.- Conclusiones y definición de Evaluación Participativa.....	91

---

CAPÍTULO III LOS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN COMUNITARIA Y LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA .....	97
1.- Introducción .....	99
2.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria .....	99
2.1.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito del desarrollo comunitario internacional.....	100
2.2.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito del trabajo social.....	105
3.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en los enfoques de evaluación orientados a la participación.....	108
3.1.- Funciones de los evaluadores de programas.....	108
3.2.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores comunes a todos los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas dentro del ámbito comunitario .....	109
3.3.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación Participativa-Práctica (Practical-Participatory Evaluation) y Evaluación Participativa-Transformadora (Transformative-Participatory Evaluation).....	111
3.4.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación para el Empoderamiento (Empowerment Evaluation) .....	113
3.5.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación Colaborativa (Collaborative Evaluation).....	116
3.6.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación centrada en la Utilidad (Utilization-Focused Evaluation) .....	116
3.7.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación Proactiva (Responsive Evaluation) .....	117

---

4.- El Técnico Comunitario en los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña .....	122
4.1.- Funciones de los Técnicos Comunitarios en los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña .....	123
<b>CAPÍTULO IV DISCUSIÓN Y RESULTADOS GENERALES DEL ANÁLISIS TEÓRICO.....</b>	<b>125</b>
<b>APARTADO C. DESARROLLO EMPÍRICO .....</b>	<b>147</b>
1.- Planteamiento metodológico .....	149
2.- Definición del estudio de caso y muestra intencional .....	150
2.1.- Acceso al campo .....	154
3.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información .....	155
3.1.- Análisis documental .....	156
3.2.- Observación participante .....	157
3.3. Portafolio del investigador .....	163
3.4.- Entrevista semiestructurada .....	165
3.4.1.- Diseño metodológico de las entrevistas semiestructuradas .....	167
3.4.1.1.- Tipos de entrevista .....	168
3.5.-Cuestionario .....	172
3.5.1.-Diseño metodológico del cuestionario. ....	173
3.5.2.- Validación del cuestionario por expertos .....	174
3.5.3.- Resultados de la validación del cuestionario .....	176
4.- Fases de la investigación .....	180
<b>APARTADO D. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>185</b>
1.- Tratamiento y análisis de la información .....	187
1.1.- Introducción .....	187
1.2.- Tratamiento y análisis de la información cualitativa .....	188



---

<b>APARTADO E. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>205</b>
1.-Introducción .....	207
2.-Descripción del estudio de caso .....	207
3.-Descripción del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias .....	222
3.1.- Negociación de la Evaluación Participativa .....	224
3.1.1.- Nivel autonómico .....	227
3.1.2.- Nivel autonómico-local .....	227
3.1.3.- Nivel local.....	229
3.1.4.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de negociación inicial de la Evaluación Participativa.....	235
3.2.- Entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa .....	236
3.2.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa.....	238
3.3.- Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad	238
3.3.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad .....	240
3.4.- Desarrollo de la Evaluación Participativa .....	241
3.4.1.- Creación del grupo motor de la Evaluación Participativa .....	244
3.4.1.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa .....	248
3.4.2.- Preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor.....	248

---

3.4.2.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor .....	250
3.4.3.- Desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa .....	250
3.4.3.1- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor .....	253
3.4.4.- Presentación de los resultados de la Evaluación Participativa...	253
3.4.4.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de presentación de los resultados de la Evaluación Participativa .....	254
3.4.5.- Evaluación del proceso de Evaluación Participativa.....	255
3.4.5.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de Evaluación del proceso de Evaluación Participativa .....	256
3.5. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad .....	256
3.5.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad .....	257
3.6.- Conclusiones sobre el proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.....	266
4.- Funciones y estrategias socioeducativas de los Técnicos Comunitarios durante la Evaluación Participativa de acciones comunitarias .....	268
4.1.- Estilo de trabajo del Técnico Comunitario .....	269
4.1.1.- Rol profesional del Técnico Comunitario .....	272
4.2.- Funciones generales en la acción comunitaria.....	275
4.2.1.- Diseño-planificación .....	275
4.2.2.- Gestión.....	275
4.2.3.- Dinamización comunitaria .....	276
4.2.4.- Evaluación .....	276

---

4.2.5.- Innovación .....	277
4.3.- Estrategias socioeducativas en la acción comunitaria.....	277
4.3.1.- Estrategias socioeducativas en el diseño-planificación.....	278
4.3.2.- Estrategias socioeducativas en la gestión .....	278
4.3.3.- Estrategias socioeducativas en la dinamización comunitaria ....	278
4.3.4.- Estrategias socioeducativas en la evaluación.....	279
4.3.5.- Estrategias socioeducativas en innovación.....	280
4.4.- Funciones específicas en la Evaluación Participativa.....	280
4.4.1- Funciones de apoyo a la entrada a la comunidad.....	281
4.4.2.- Funciones de difusión inicial de la Evaluación Participativa ...	281
4.4.3.- Funciones de negociación de la Evaluación Participativa.....	281
4.4.4.- Funciones relacionadas con el seguimiento técnico de la evaluación.....	282
4.4.5.- Funciones de acompañamiento en las dinámicas de evaluación	283
4.4.6.- Funciones de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad .....	283
4.5.- Estrategias socioeducativas en la Evaluación Participativa .....	283
4.5.1.- Estrategias de negociación.....	284
4.5.2.- Estrategias de difusión inicial de la Evaluación Participativa ...	294
4.5.3.- Estrategias socioeducativas con los evaluadores universitarios	296
4.5.4.- Estrategias socioeducativas con los técnicos locales .....	298
4.5.5.- Estrategias socioeducativas con la comunidad .....	299
4.5.6.- Estrategias de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad .....	300
4.6.- Elementos relacionales en el desarrollo del proceso de Evaluación Participativa .....	301
4.6.1.- Incertidumbres percibidas durante el proceso de Evaluación Participativa.....	301

4.6.2.- Límites de la Técnica Comunitaria durante la Evaluación Participativa.....	302
4.6.3.- Resistencias al proceso de Evaluación Participativa .....	303
4.7.- Resultados del proceso de Evaluación Participativa .....	305
4.7.1.- Aprendizajes realizados por la Técnica Comunitaria.....	305
4.7.2. - Beneficios de la participación de los actores en la Evaluación Participativa.....	306
4.7.3.- Limitaciones del proceso de Evaluación Participativa .....	309
4.7.4.- Recomendaciones futuras para implementar procesos de Evaluación Participativa.....	313
<b>APARTADO F. ELABORACIÓN Y DISCUSIÓN DE LAS CONCLUSIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>315</b>
1.- Introducción .....	317
2.- Conclusiones relacionadas con el análisis teórico de la investigación .....	317
3.- Conclusiones generales relacionadas con el proceso metodológico de la Evaluación Participativa .....	325
4.- Conclusiones específicas relacionadas con el proceso metodológico de la Evaluación Participativa en cada una de las fases descritas .....	328
4.1.- Conclusiones metodológicas de la Fase 1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa.....	328
4.2.- Conclusiones metodológicas de la Fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la EP.....	330
4.3.- Conclusiones metodológicas de la Fase 3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa.....	330
4.4.- Conclusiones metodológicas de la Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa .....	331
4.5.- Conclusiones metodológicas de la Fase 5. Difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad .....	332
5.- Conclusiones relacionadas con las estrategias socioeducativas que desarrolla la Técnica Comunitaria .....	333

---

<b>APARTADO G. PROPUESTAS DE MEJORA .....</b>	<b>337</b>
1.- Introducción .....	339
2.- Propuestas relacionadas con el avance de la investigación en Evaluación Participativa .....	339
3.- Propuestas relacionadas con la formación sobre Evaluación Participativa ...	340
<b>APARTADO H. LIMITACIONES E INCIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>343</b>
1.- Limitaciones de la investigación .....	345
2.- Incidencias de la investigación.....	349
Bibliografía.....	353

## **ANEXOS EN CD**

1. Diario de campo del investigador.
2. Inventario registros documentales del proceso de investigación.
3. Solicitud para la realización del trabajo de campo.
4. Ficha de observación para el trabajo de campo (modelo).
5. Tabla de categorías de observación para el trabajo de campo (modelo).
6. Fichas de observación del trabajo de campo.
7. Variables investigación entrevista inicial Técnicos Comunitarios.
8. Protocolo de aplicación entrevista inicial Técnicos Comunitarios.
9. Guión entrevista inicial Técnicos Comunitarios.
10. Variables investigación entrevista final Técnicos Comunitarios.
11. Protocolo de aplicación entrevista final Técnicos Comunitarios.
12. Guión entrevista final Técnicos Comunitarios.
13. Variables investigación entrevista Agentes Clave.
14. Protocolo de aplicación entrevista Agentes Clave.
15. Guión entrevista Agentes Clave.
16. Carta de presentación del cuestionario.
17. Sistema de validación del cuestionario.
18. Cuestionario de la investigación.
19. Actas de reunión del trabajo de campo.

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativa entre Psicología Clínica y Psicología Comunitaria. ....	28
Tabla 2. Enfoques de evaluación orientados a la participación y sus autores. ....	61
Tabla 3. Diferencias entre los enfoques de Evaluación Participativa-Práctica (EP-P) y Evaluación Participativa-Transformadora (EP-T).....	65
Tabla 4. Relaciones entre tipo de participación y modelo de evaluación. ....	94
Tabla 5. Similitudes entre la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. ....	129
Tabla 6. Técnica de las seis preguntas en diseño observación participante.....	159
Tabla 7. Relación de fichas de observación durante el trabajo de campo. ....	162
Tabla 8. Cuantificación de las reuniones en el trabajo de campo (número de páginas de actas reunión y número de horas de reunión. ....	164
Tabla 9. Número de entrevistas realizadas en la investigación.....	167
Tabla 10. Dimensiones 3, 4, 5 Entrevista semiestructurada inicial Técnicos Comunitarios. ....	169
Tabla 11. Dimensiones Entrevista semiestructurada final Técnicos Comunitarios. ....	171
Tabla 12. Dimensiones Entrevista semiestructurada Agentes Clave.....	172
Tabla 13. Variables e indicadores en el diseño del cuestionario. ....	174
Tabla 14. Fases de la investigación.....	183
Tabla 15. Categorías de análisis de la información. ....	191
Tabla 16. Categorías de análisis de la información y su correspondencia con código Atlas.Ti. ....	197
Tabla 17. Composición de la población de Badia del Vallès por edades. ....	210
Tabla 18. Composición de la población de Badia del Vallès según el lugar de nacimiento. ....	210
Tabla 19. Niveles educativos en Badia del Vallès para la población de 10 años y más.....	211

---

Tabla 20. Relación de entidades, redes sociales y órganos de participación de Badia del Vallès, por ámbitos. ....	214
Tabla 21. Comparativa entre la renta familiar disponible bruta de Badia del Vallès y Cataluña. ....	220
Tabla 22. Paro registrado por sexo en Badia del Vallès. ....	220
Tabla 23. Fases del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias. ...	223
Tabla 24. Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la fase de negociación de la EP. ....	235
Tabla 25: Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la fase de entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la EP. .	238
Tabla 26: Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la fase de presentación del proyecto de EP a la comunidad. ....	240
Tabla 27. Reuniones del Grupo Motor en el proceso de EP. ....	242
Tabla 28. Relación de reuniones técnicas dentro de la Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa. ....	243
Tabla 29. Relación de correos electrónicos intercambiados en la gestión técnica de la EP y los actores con los que se intercambian. ....	244
Tabla 30. Número de llamadas telefónicas realizadas dentro de la gestión técnica de la EP. ....	244
Tabla 31. Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la subfase de creación del Grupo Motor de la EP. ....	248
Tabla 32. Funciones de la TC durante la subfase de preparación y negociación de la EP con el Grupo Motor. ....	250
Tabla 33. Funciones de la TC durante la subfase de desarrollo y seguimiento de la EP con el Grupo Motor. ....	253
Tabla 34. Funciones de la TC durante la subfase de presentación de los resultados de la EP. ....	255



Tabla 35. Funciones de la TC durante la subfase de Evaluación del proceso de EP...	256
Tabla 36. Funciones de la TC durante Fase 5. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad. ....	257
Tabla 37. Rol profesional del Técnico Comunitario en la Evaluación Participativa. ....	274
Tabla 38. Relación entre las fases de la EP y el contenido de las negociaciones entre TC y evaluadores universitarios. ....	292

---

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Roles; objetivos de evaluación, y funciones y estrategias socioeducativas de los evaluadores en los enfoques de evaluación orientados a la participación. ....	119
Cuadro 2. Comparativa del rol de los evaluadores en tres enfoques de evaluación orientados a la participación. ....	121
Cuadro 3. Dimensiones de trabajo para Técnicos Comunitarios en la Evaluación Participativa de acciones comunitarias. ....	137
Cuadro 4. Dimensión 1º y sus evidencias. ....	138
Cuadro 5. Dimensión 2º y sus evidencias. ....	139
Cuadro 6. Dimensión 3º y sus evidencias. ....	140
Cuadro 7. Dimensión 4º y sus evidencias. ....	141
Cuadro 8. Dimensión 5º y sus evidencias. ....	142
Cuadro 9. Dimensión 6º y sus evidencias. ....	143
Cuadro 10. Dimensión 7º y sus evidencias. ....	144
Cuadro 11. Tabla de categorías de observación. ....	161
Cuadro 12. Tipos de entrevista semiestructurada. ....	165
Cuadro 13. Resultados de la validación contextual del cuestionario de investigación. ....	179
Cuadro 14. Resultados de la investigación. ....	202
Cuadro 15. Correspondencia entre TC y evaluador a través de correo electrónico. ....	236
Cuadro 16. Anotaciones de campo del investigador: TC en Fase 3. ....	240
Cuadro 17. Diario de campo del investigador: Correo electrónico enviado por TC. ....	245
Cuadro 18. Anotaciones de campo del investigador: TC en fase 4. ....	252
Cuadro 19. Anotaciones de campo del investigador: TC en subfase 4.4. ....	255
Cuadro 20. Funciones de los implicados en el proceso de EP de acciones comunitarias. ....	265

Cuadro 21. Anotaciones de campo del investigador.....	304
Cuadro 22. Beneficios técnicos de la participación de los actores en la EP. ....	307
Cuadro 23. Beneficios formativos de la participación de los actores en la EP. ....	308
Cuadro 24. Beneficios relacionales de la participación de los actores en la EP.....	309
Cuadro 25. Tipos de estrategias socioeducativas. ....	334

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Orientación de la evaluación en los enfoques participativos.....	92
Figura 2. Relación entre niveles de intervención y conocimientos y cualidades de los técnicos.....	133
Figura 3. Pensamiento crítico de los TC en la acción comunitaria y su evaluación..	135
Figura 4. Ejemplo gráfica de los códigos utilizados en los fragmentos literales durante la presentación de los resultados.....	203
Figura 5. Niveles educativos en Badia del Vallès para la población de 10 años y más.....	211
Figura 6. Niveles educativos en Badia del Vallès para la población de 10 años y más, según el sexo.....	212
Figura 7. Relación de entidades de Badia del Vallès, por ámbitos.....	214
Figura 8. Simultaneidad entre Fase 1. Negociación de la EP y Fase 2. Entrada de los evaluadores en la comunidad y difusión inicial EP .....	226
Figura 9. Líneas de acción comunitaria que se están desarrollando en Badia del Vallès.....	232
Figura 10. Mapa de acciones comunitarias de Badia del Vallès.....	233
Figura 11. Colectivos que forman el Grupo Motor de la EP.....	246

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- AC: Acción Comunitaria  
ASC: Animación Sociocultural  
DC: Desarrollo Comunitario  
EC: Evaluación Colaborativa  
Ec-U: Evaluación centrada en la utilidad  
EE: Evaluación para el Empoderamiento  
EP: Evaluación Participativa  
EP-P: Evaluación Participativa-Práctica  
EP-T: Evaluación Participativa-Transformadora  
E-ProA: Evaluación Proactiva  
ONG: Organizaciones no Gubernamentales  
PC: Psicología Comunitaria  
PDC: Plan de Desarrollo Comunitario  
PS: Pedagogía Social  
RC: Reunión Comunitaria  
RGM: Reunión Grupo Motor  
RT: Reunión Técnica  
SMC: Salud Mental Comunitaria  
TS: Trabajo Social  
TC: Técnico Comunitario

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

### *Acción Comunitaria*

Proceso comunitario que aglutina un conjunto de iniciativas sociales impulsadas por un colectivo de personas -en el que se pueden incluir profesionales- que se desarrollan en un territorio físico y/o espacio virtual específicos con los objetivos de: a) denunciar actuaciones; b) reivindicar mejoras; c) proponer modelos de actuación y d) mejorar la calidad de vida de los actores involucrados. Debido a las interacciones de los actores a lo largo del proceso comunitario se considera que la acción comunitaria tiene un alto componente pedagógico y formativo; que provoca que las personas realicen aprendizajes a partir de su participación sociocomunitaria.

### *Evaluación Participativa*

Práctica y estrategia metodológica de evaluación e intervención socioeducativa que pone en relación la competencia técnica de los expertos en evaluación, con los conocimientos y las experiencias contextuales y vitales del resto de personas implicadas, y que persigue los objetivos de: 1) mejorar los procesos evaluadores; 2) mejorar los programas evaluados; 3) formar para la adquisición de la competencia evaluadora y 4) facilitar el empoderamiento de aquéllos que se implican.

### *Plan de Desarrollo Comunitario*

Estrategia de acción comunitaria que a través de un proceso participativo conjunto de los agentes implicados pretende dar respuesta a las necesidades de una comunidad -generalmente un barrio-, con la finalidad de aumentar la calidad de vida de sus ciudadanos y ciudadanas.

### *Técnico Comunitario*

Profesional encargado de la gestión y dinamización de un PDC en un territorio concreto. En nuestra investigación es el agente que: a) facilita el desarrollo de la EP en la comunidad; y b) asesora a los evaluadores universitarios sobre las características específicas de la comunidad, en aspectos como: i) líneas estratégicas y temáticas de las

---

acciones comunitarias que se están desarrollando en el territorio; ii) número, temática y características de las entidades sociales del territorio; etc.

#### *Técnico Local de la comunidad*

Profesional que trabaja en la comunidad en la que se desarrolla un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias y que participa en el Grupo Motor de la Evaluación Participativa. Gestiona servicios de la comunidad relacionados con los servicios sociales; la atención a personas con discapacidades; diversidad cultural y participación y juventud. Su vinculación laboral puede ser con la Administración local o con entidades del Tercer Sector. Aportan al Grupo Motor, principalmente, una visión técnica de las acciones comunitarias que se valoran.

#### *Vecinos y vecinas de la comunidad*

Personas con una trayectoria de presencia activa en los acontecimientos comunitarios de su territorio. Son las personas que: a) debido a su experiencia y presencia en el territorio durante años poseen una perspectiva histórica válida para informar sobre la evolución de las dinámicas comunitarias en el territorio; b) Debido a su sensibilización y activismo social poseen una perspectiva actual válida para informar sobre las acciones comunitarias que más se desarrollan en el territorio. La importancia de su participación en el Grupo Motor radica en su doble rol de (1) vecinos de la localidad y (2) participantes en las entidades sociales y en las acciones comunitarias desarrolladas en el territorio.

#### *Grupo Motor de la Evaluación Participativa*

Grupo de personas que desarrollan la Evaluación Participativa de acciones comunitarias. En esta investigación está compuesto por la Técnica Comunitaria; técnicos locales de la comunidad que trabajan en los ámbitos de los servicios sociales, juventud, atención a la diversidad y atención a personas con discapacidad; vecinos y vecinas que participan en entidades sociales; y los evaluadores universitarios.

### *Reunión Comunitaria*

Acciones llevadas a cabo en la localidad con el triple objetivo de: 1) conocer a las personas y entidades sociales que conforman la comunidad; 2) introducirnos -como investigadores- en las dinámicas cotidianas de las entidades que conforman la comunidad; 3) presentar el proceso de EP y buscar su colaboración y participación. Describen acciones cotidianas del trabajo de la Técnica Comunitaria en las que se introducen elementos de presentación del proceso de EP, pero no necesariamente. Estas reuniones se realizan en la fase del proceso de entrada a la comunidad y negociación de la EP.

### *Reunión Técnica*

Son el conjunto de reuniones de trabajo establecidas con la Técnica Comunitaria del Plan de Desarrollo Comunitario y/o con otros técnicos locales de la comunidad con el doble objetivo de 1) planificar el inicio del proceso de evaluación participativa en la comunidad; 2) realizar el seguimiento del proceso de evaluación participativa.

### *Reunión Grupo Motor*

Representan el conjunto de sesiones de trabajo comunitario con el primer círculo de la evaluación participativa. Es el espacio de debate comunitario en el que se toman las decisiones participativas para evaluar las acciones comunitarias seleccionadas dentro del territorio.



## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

---



Sin dejar de analizar las tensiones existentes entre los modelos tecnocráticos de evaluación y los modelos de evaluación participativos (Chouinard, 2013); y asumiendo que en la evaluación de la acción comunitaria no existe un modelo único de evaluación, como tampoco podemos considerar unos modelos de evaluación mejores que otros, en este trabajo de investigación me baso en las relaciones y las interacciones entre las personas para presentar una reflexión teórica y unos resultados empíricos sobre *las funciones y las estrategias socioeducativas que los Técnicos Comunitarios realizan para facilitar procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias*.

Son cuatro los motivos que han impulsado esta investigación de Tesis Doctoral, que explico en las siguientes líneas. Antes de introducirme en el desarrollo de los cuatro motivos, me gustaría aclarar que el análisis conceptual que presento se efectúa desde una perspectiva de trabajo internacional, fruto de la revisión y análisis de la bibliografía científica relacionada con el objeto de la investigación; y gracias también a la oportunidad que ha representado realizar una estancia de investigación predoctoral en un país -Canadá- con una amplia tradición institucional, profesional y académica en evaluación; donde esta práctica se considera una profesión consolidada por parte de las personas que la ejercen.

El primer motivo que articula la investigación tiene en cuenta las tendencias sociales y las propuestas institucionales actuales. Castells analiza los movimientos sociales acontecidos en diversas partes del mundo a lo largo del último lustro<sup>2</sup>, y explica que *“la horizontalidad de las redes favorece la colaboración y la solidaridad, socavando la necesidad de un liderazgo formal”* (2012, p. 215). Este análisis sociológico se asemeja con algunas de las propuestas institucionales en evaluación a nivel europeo: identificamos la introducción de criterios de gobernabilidad en la evaluación de las políticas públicas transversales -igualdad de oportunidades; desarrollo sostenible e inclusión social- de la Unión Europea, que privilegian modelos de gestión de corte horizontal y relacional (Gore y Wells, 2009). También identificamos modelos de evaluación basados en la participación de las personas que favorecen la colaboración entre los actores, con el objetivo de evaluar programas de desarrollo rural financiados

---

<sup>2</sup> El autor en su libro “Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet” analiza los movimientos de (1) la primavera árabe, (2) el 15M y (3) Occupy Wall Street.

por la Unión Europea (Díaz-Puente, Yague y Afonso, 2008; Díaz-Puente, Cazorla y De los Ríos, 2009). La tendencia, tanto social como institucional, pasa por la colaboración entre las Administraciones públicas y las organizaciones de la sociedad civil en el diseño y evaluación de iniciativas sociales y educativas (Laperrière, Potvin y Zúñiga, 2012).

El segundo motivo que da sentido a la investigación se relaciona con las respuestas que desde el ámbito académico se dan a las tendencias sociales e institucionales actuales; y con la evolución propia que ha experimentado el ámbito de la evaluación. A principios de los -80 del siglo pasado, Cronbach (1982) ya apuntaba las tensiones entre los modelos experimentales y los modelos humanistas-naturalistas en la evaluación de los programas sociales; e identificaba el inicio de una “tercera vía” de la evaluación: el método al servicio de la evaluación, en donde el evaluador puede adoptar un rol más “objetivo” y/o “fenomenológico” -en palabras del autor-, ya que *“los evaluadores no necesitan decidir a qué escuela pertenecen [...] las elecciones deben ser diferentes cuando se realiza una evaluación u otra.”* Cronbach (1982, p. 45).

Actualmente conviven diversas tendencias en la evaluación, desde modelos positivistas y de medida de los resultados, hasta un conjunto de prácticas evaluadoras orientadas hacia modelos integradores, comprensivos y participativos, que incorporan la opinión y las valoraciones de las personas -no sólo aquéllas con un perfil técnico-profesional- en la evaluación de los programas y las acciones en las que participan. Es en esta última perspectiva en la que me sitúo para desarrollar la investigación.

Fetterman (2001) considera que la evaluación se tiene que entender y transformar en un proceso de colaboración, caracterizado por un conjunto de relaciones en las que, tanto los participantes de los programas como sus gestores, adquieren la capacidad para supervisar y evaluar sus propios rendimientos. Los referentes teóricos que sustentan los enfoques participativos en la evaluación y que desarrollo en la investigación son los modelos de cuarta generación de evaluación (Guba y Lincoln, 1989); la investigación-acción participativa (Lewin, 1978; Stoecker, 2009) y la teoría del empowerment (Maton, 2008; Rappaport, 1987) y que el lector puede consultar en el apartado dedicado al análisis teórico de la investigación.

El tercer motivo se relaciona con la investigación sobre Evaluación Participativa. Considero que la Evaluación Participativa es todavía una práctica emergente y con escasas aproximaciones teóricas y empíricas en nuestro país. De igual manera se posicionan en el ámbito internacional autores como Shaw (2003), que apunta pocas reflexiones e investigaciones sobre Evaluación Participativa. Los años -90 del siglo pasado marcan el inicio de la aplicación de los enfoques participativos en la evaluación de programas, con múltiples aproximaciones como son la Evaluación Participativa (Cousins y Earl, 1992; Cousins y Withmore, 1998); la Evaluación para el Empoderamiento (Fetterman, 1994, 2001a, 2001b,) o la Evaluación Comunitaria (Laperrière y Zúñiga, 2007). Emergen estos modelos en una década en la que la evaluación se consolida como una práctica profesional y una disciplina que incorpora el prefijo “trans”: trans-disciplinar para evaluar las actuaciones en múltiples campos del conocimiento, aplicando diversas herramientas metodológicas (Scriven, 2003).

El cuarto y último motivo, a la vez que el más específico, se relaciona con el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la educación social y la pedagogía social. Coincidimos con Varela (2012) cuando explica que la reflexión desde la perspectiva pedagógico-social en algunos ámbitos de intervención de la educación social no ha sido ampliamente abordada, tanto desde la investigación socioeducativa como en su desarrollo profesional. La autora se refiere a las intervenciones de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales de atención básica. Según los datos de su investigación, el acercamiento científico y empírico a los servicios sociales se ha desarrollado principalmente desde disciplinas como el trabajo social y la sociología. Aún existiendo legislación que ordena el papel de los profesionales de la educación social en este ámbito de intervención<sup>3</sup>, son escasas las investigaciones que presentan una “*mirada educativa*” o desde principios pedagógico-sociales de los profesionales de la educación social.

Similares circunstancias se dan en este trabajo de investigación, que pretende identificar, describir y analizar las funciones y las estrategias socioeducativas que realizan los Técnicos Comunitarios para facilitar procesos de Evaluación Participativa

---

<sup>3</sup> Como ejemplos citamos: Lei 13/2008 do 3 de Decembro de servizos sociais de Galicia; y Llei 12/2007, d'11 d'Octubre de serveis socials de Catalunya.

de acciones comunitarias. El marco institucional y organizativo en el que desarrollo mi investigación son los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña. La investigación sobre los Planes Comunitarios catalanes desde un acercamiento pedagógico-social es escasa; encontrando una investigación de Tesis Doctoral que se aproxima a los criterios de mi investigación: el análisis de la dimensión socioeducativa y sociocomunitaria de los proyectos educativos de ciudad de Cataluña, realizada por Civís (2006). Si nos detenemos en la investigación producida sobre Evaluación Participativa en nuestro contexto, encontramos la aportación en clave sociológica de Jorba, Martí y Parés (2007); que proponen la evaluación de un proceso de participación ciudadana a través de la estrategia de la Evaluación Participativa.

Desde mi punto de vista, la investigación que he realizado se sitúa en una mirada pedagógico-social, ya que pretende analizar los elementos relacionales, motivacionales y formativos -en definitiva educativos- que realiza una Técnica Comunitaria a través de un conjunto de funciones y estrategias de trabajo para facilitar un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias. Observamos también la idea de acompañamiento formativo que realiza la Técnica Comunitaria, y que es un elemento conceptual a tener en cuenta en el diseño de las intervenciones socioeducativas de los profesionales de la educación social. Por último, y como podrá comprobar el lector, los datos confirman la estrategia de la Evaluación Participativa como una práctica o estrategia metodológica en la que las personas desarrollan aprendizajes, tanto individuales y comunitarios; en consonancia con otras investigaciones analizadas (Morabito, 2002; Preskill y Torres, 1999).

De nuevo coincidimos con la investigación de Varela (2012) en la oportunidad que representa realizar investigaciones en campos de la educación-pedagogía social compartidos con otras disciplinas y con otros profesionales; con la finalidad de presentar reflexiones teóricas y datos empíricos que ahunden en el conocimiento científico sobre nuestra disciplina y práctica profesional. En mi caso, he situado el avance científico de la educación-pedagogía social en el campo de la evaluación de acciones comunitarias que se desarrolla en el trabajo comunitario.

El lector podrá identificar ocho apartados en el desarrollo del informe final de Tesis Doctoral, los cuales sintetizamos en esta introducción general en cuatro grandes bloques de contenido, que explicamos a continuación: 1) el análisis teórico; 2) el desarrollo empírico de la investigación; 3) los resultados de la investigación; y 4) las conclusiones, propuestas y limitaciones del proceso de investigación.

He estructurado el análisis teórico de la investigación en cuatro capítulos. El primer capítulo define conceptualmente el término *Acción Comunitaria*. Realizo una presentación de sus fuentes epistemológicas, entre las que he identificado un conjunto de disciplinas como son la psicología comunitaria, el trabajo social, la sociología, y la pedagogía social. En un segundo y tercer momento presento, a partir de la discusión entre autores, cuáles son los debates actuales y los principios metodológicos de este concepto polisémico, utilizado actualmente por diversos profesionales que convergen en la práctica del trabajo comunitario. El objetivo es justificar la Acción Comunitaria como una estrategia basada en principios socioeducativos útil en el trabajo comunitario con grupos sociales y comunidades. Finalizo el capítulo con una definición propia sobre Acción Comunitaria.

El segundo capítulo es el más extenso del análisis teórico y se dedica de manera exclusiva a la reflexión sobre la *Evaluación Participativa*. He efectuado un análisis lo más riguroso posible a nivel internacional de un conjunto de programas, prácticas y experiencias en los ámbitos -principalmente- socioeducativo, sociosanitario y del desarrollo comunitario internacional que organizan su evaluación a partir de la participación de las personas; y que buscan la implicación de los agentes más allá de los perfiles profesionales. En palabras de autores como Shaw y Faulkner (2006) mi trabajo de investigación pretende contribuir con una “*teoría descriptiva de la evaluación*” que aumente el conocimiento sobre las prácticas evaluadoras basándose en la investigación teórica y empírica. Por este motivo, he caracterizado la evaluación de estos programas, prácticas y experiencias como *Enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas*. En este capítulo presento: 1) los orígenes teórico-conceptuales y los ámbitos y contextos profesionales de aplicación de la Evaluación Participativa; 2) los modelos de Evaluación Participativa más comúnmente citados en la bibliografía internacional; 3) los principios teóricos y los elementos metodológicos de la Evaluación

Participativa; 4) las problemáticas identificadas en la implementación de los procesos de Evaluación Participativa; y 5) las conclusiones del capítulo y una definición propia de Evaluación Participativa.

El tercer capítulo del análisis teórico analiza el trabajo de los profesionales que intervienen en la evaluación de las acciones comunitarias desde una perspectiva participativa. Para dar respuesta a nuestros interrogantes teóricos analicé, en primer lugar, las funciones y las estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria; y, en un segundo momento, las funciones y las estrategias de trabajo de los profesionales en los enfoques de evaluación orientados a la participación. Debido a las limitaciones propias de todo proceso investigador decidí, con el asesoramiento formativo de mi director de Tesis Doctoral, centrar la investigación teórica sobre las funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria en dos perfiles de técnicos: 1) los profesionales en el desarrollo comunitario internacional; 2) los profesionales en el ámbito del trabajo social.

Para presentar la información sobre las funciones y las estrategias de trabajo de los profesionales en los enfoques de evaluación orientados a la participación, he seguido la estructura utilizada en el capítulo dedicado a la Evaluación Participativa: presento las funciones y las estrategias de trabajo de los evaluadores en cada uno de los seis enfoques de evaluación analizados; identificando primero cuáles son las funciones y las estrategias comunes de los evaluadores en todos los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. Terminó el apartado dedicado a los evaluadores presentando una breve descripción de las funciones de los evaluadores de programas, a partir del análisis de agencias de evaluación reconocidas a nivel internacional, como son la agencia de evaluación Canadiense, o el grupo de evaluación de las Naciones Unidas. Mi hipótesis teórica en este momento de la investigación consideraba que las funciones y estrategias de trabajo de los profesionales de la acción comunitaria y de los evaluadores participativos se convierten en funciones y estrategias socioeducativas, en el momento en que actúan como facilitadores de las evaluaciones de acciones comunitarias en las que participan.



El cuarto y último capítulo del análisis teórico lo dedico a la presentación de resultados. El análisis combinado de las funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria y en los Enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas, provocó que identificase similitudes entre las propuestas de la acción comunitaria y la Evaluación Participativa. Este capítulo se constituye en una guía metodológica de trabajo para profesionales que deseen evaluar acciones comunitarias bajo los principios de las evaluaciones participativas. Es una guía que se puede ampliar y aplicar empíricamente en futuras investigaciones como soporte metodológico que facilite evaluaciones participativas, pero a día de hoy el lector podrá consultar: 1) los cuatro niveles de intervención de los técnicos en la acción comunitaria; 2) el conjunto de conocimientos técnicos y cualidades personales que los profesionales tienen que desarrollar en los cuatro niveles de intervención; y 3) las siete dimensiones de trabajo, con sus correspondientes evidencias, para facilitar y monitorizar técnicamente una Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

En el apartado dedicado al desarrollo empírico presentamos el diseño metodológico de la investigación, que consiste en la descripción de un estudio de caso, acompañado por la información recogida en otros dos procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias, que definimos como casos de contraste. Se presenta el conjunto de técnicas e instrumentos de recogida de la información utilizados durante los 16 meses de trabajo de campo en los que se desarrolla la investigación.

El siguiente paso es presentar los resultados de la investigación. Para ello organizamos el apartado en tres pasos. En el primero se presenta una descripción del estudio de caso, aportando información sobre (1) la ciudad, (2) el Plan de Desarrollo Comunitario y (3) las percepciones de la Técnica Comunitaria sobre la comunidad y el PDC que gestiona; y en el que se implementa el proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

El segundo paso es la descripción del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias. De este apartado podemos extraer un resultado de investigación: la secuencia del proceso evaluador consiste en cinco fases; en donde analizamos el

desempeño de la Técnica Comunitaria, y apuntamos algunas funciones y estrategias socioeducativas desarrolladas para cada una de las fases de la Evaluación Participativa.

El tercer apartado se dedica a presentar las funciones y estrategias socioeducativas que desarrolla la Técnica Comunitaria para facilitar la Evaluación Participativa. Es el apartado más extenso del conjunto de los resultados aportados; en donde hemos identificado sus funciones y estrategias socioeducativas en cada una de las cinco fases del proceso evaluador; y también las estrategias socioeducativas que lleva a cabo con los diferentes agentes que participan en la evaluación. También dentro del apartado se presentan los elementos relacionales y los resultados del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

Cerramos el informe de investigación con la presentación de las conclusiones; las propuestas de mejora y los límites e incidencias de la investigación. Las conclusiones de la investigación se ordenan en dos grandes bloques: 1) conclusiones teóricas y 2) conclusiones metodológicas. Debido a la gran cantidad de información recogida y analizada durante el trabajo de campo, las conclusiones metodológicas se dividen en (a) generales del proceso de Evaluación Participativa y (b) específicas para cada una de las cinco fases de la Evaluación Participativa.

Las propuestas de mejora son de dos tipos: 1) relacionadas con el avance de la investigación en Evaluación Participativa y, 2) relacionadas con la formación sobre Evaluación Participativa. Por último presento los motivos razonados que han producido los límites y las incidencias del proceso investigador.

Finalizo estas primeras páginas, preámbulo de mi investigación de Tesis Doctoral, explicando al lector que a partir de ahora abandonaré el uso de la primera persona en la redacción, y que se introduce en un texto científico en donde los enunciados y afirmaciones no constituyen opiniones personales, sino que se basan en: 1) el análisis teórico, 2) el desarrollo de un trabajo empírico y, 3) el contraste entre la producción científica acerca de nuestro objeto de estudio y los resultados empíricos de la investigación.

# **APARTADO A.**

## **PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---



## 1.- El problema de investigación

La investigación es fruto de una trayectoria de trabajo que comienza hace seis años. En el año 2008 un equipo de investigadores<sup>4</sup> de la Universidad Autónoma de Barcelona propone al Departamento de Gobernación y Administraciones Públicas de la Generalitat de Cataluña el diseño de un Plan Marco de Evaluación Participativa de los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña. Este Plan, con un total de nueve fases, consistía en aplicar los conceptos teóricos de los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas en la evaluación de Planes de Desarrollo Comunitario<sup>5</sup>. Se desarrolló una primera fase, consistente en la presentación y difusión general del proceso de Evaluación Participativa. Basándonos en metodologías participativas se trabajó con técnicos de la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria<sup>6</sup> y con diferentes técnicos comunitarios de PDC de Cataluña. Se generaron tres productos:

- a. Una batería de variables e indicadores de Evaluación Participativa para los PDC.
- b. Un protocolo de Aplicación General de la Evaluación Participativa para los PDC.
- c. Criterios para elaborar una tipología de PDC.

En el año 2010 un equipo de investigadores<sup>7</sup> de tres universidades públicas catalanas<sup>8</sup> y de una fundación<sup>9</sup> dedicada a fomentar la sociedad del conocimiento retoma las ideas del trabajo anterior y presenta a la convocatoria de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación el proyecto *“La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y*

---

<sup>4</sup> Liderado por Xavier Úcar y compuesto por:

Pineda; Karla Villaseñor; Héctor Núñez.

<sup>5</sup> A partir de ahora PDC en el texto.

<sup>6</sup> Su trabajo consiste en la coordinación y supervisión de los PDC. Entre sus funciones está la de realizar el seguimiento de los procesos evaluadores.

<sup>7</sup> Liderado por Xavier Úcar y compuesto por: Pilar Pineda; Anna Ciraso; Estefanía Crespo; Pilar Heras; Asun Llana; Ester Gil; Pere Soler; Anna Planas; Jordi Rieradevall; Laia Sánchez; Héctor Núñez.

<sup>8</sup> Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Girona; Universidad de Barcelona.

<sup>9</sup> Fundación Citilab. <http://citilab.eu/es/citilab/fundacion>

*comunitario*”. El proyecto recibe financiación pública para desarrollar acciones de investigación en el trienio 2010 – 2013. En el marco de este proyecto de I+D+i se desarrolla esta investigación.

Las prácticas englobadas dentro de los enfoques de evaluación orientados a la participación -Evaluación Participativa; Evaluación para el Empoderamiento; Evaluación Colaborativa; Evaluación Comunitaria; entre otras- se presentan como una estrategia para implicar a la ciudadanía en los asuntos públicos y estimular su corresponsabilidad; buscando de manera intencionada el empoderamiento de la comunidad (Úcar, 2010). Sus primeros pasos se desarrollan en países de tradición anglosajona, en donde organismos e instituciones de carácter internacional implementan prácticas de Evaluación Participativa para evaluar proyectos de intervención social; educativa o medioambiental (Cullen, Coryn y Rugh, 2011). Las primeras referencias bibliográficas surgen en la década de los noventa del siglo pasado (Cousins y Earl, 1992; Cousins y Withmore, 1998; Fetterman; 1994; Patton, 1998) y en su desarrollo a lo largo de estas dos décadas se observa una eclosión de proyectos evaluados bajo esta perspectiva. A pesar de ello, todavía son pocas las reflexiones e investigaciones hechas sobre la Evaluación Participativa (Shaw, 2003) lo que le otorga carácter de práctica emergente. En el contexto nacional encontramos algunas experiencias de Evaluación Participativa (Bartolomé y Cabrera, 2000) y Evaluación para el Empoderamiento (Díaz-Puente, Yague y Afonso, 2008; Díaz-Puente, Cazorla y De los Ríos, 2009); pero consideramos que todavía no se están desarrollando de manera extensa en nuestro país.

Los enfoques de evaluación orientados a la participación se basan en los principios de inclusión, diálogo y deliberación (House, 2005; Suárez-Herrera, Springett y Kagan, 2009). Respetan y valoran los puntos de vista de todos los participantes y el conocimiento de las organizaciones y comunidades implicadas en este tipo de procesos (Fetterman, 2005). Son unas prácticas que se alejan de la tradición gestora de la evaluación (Plottu y Plottu, 2009) y propician nuevos escenarios en la relación entre los evaluadores profesionales y los participantes en la evaluación. El análisis de la bibliografía científica internacional profundiza en aspectos determinados, como puede ser el estudio de las relaciones sociales existentes entre los evaluadores y los implicados (Abma y Widdershoven, 2008); y en las habilidades de negociación que necesitan los

evaluadores para facilitar procesos de evaluación comunitaria (McDonald, 2008; Sharkey y Sharples, 2008). Una primera conclusión que extraemos es que la producción científica se centra en el estudio de las funciones y los roles de los evaluadores profesionales (DeLuca, Poth y Searle, 2009; Folkman y Rai, 1997). Estos evaluadores provienen de forma mayoritaria del ámbito universitario y actúan como evaluadores externos en relación al proyecto de intervención social o educativa que se evalúa. Dos son sus funciones principales: a) asesorar con sus conocimientos teórico-técnicos un proceso de evaluación que es compartido y liderado por un colectivo heterogéneo de personas; b) acompañar al grupo constituido en el proceso de evaluación.

Por el contrario, el análisis de la bibliografía científica muestra poca información sobre las funciones de otros participantes<sup>10</sup>, algunos de ellos con un perfil profesional; como son los técnicos<sup>11</sup> de las organizaciones sociales<sup>12</sup> en las que se desarrollan los procesos de evaluación orientados a la participación. A este respecto, King (2005)<sup>13</sup> observa la Evaluación Participativa como un término general aplicable a cualquier enfoque de evaluación que implique al personal técnico de las organizaciones y a los participantes en la toma de decisiones sobre la planificación e implementación de actividades de evaluación. Autores como Bryson, Patton y Bowman (2011) consideran que la implicación de participantes con un perfil no-evaluador presupone la mejora en el diseño e implementación de las evaluaciones, como también una mejor utilidad de los resultados de las evaluaciones en la posterior toma de decisiones.

---

<sup>10</sup> Daigneault y Jacob (2009) presentan una tipología de implicados no-evaluadores (*Nonevaluative Stakeholders*) entre los que destacan: a) responsables políticos y organizacionales; b) personal técnico; c) participantes y/o beneficiarios de los programas; d) sociedad civil y ciudadanos en general. El trabajo de Themessl-Huber y Grutsch (2003) analiza los cambios en las actuaciones de los evaluadores e implicados no-evaluadores a lo largo de un proceso de Evaluación Participativa.

<sup>11</sup> La literatura científica anglosajona refiere a estos profesionales con los nombres de: 1) *Staff Members*; 2) *Frontline Staff*.

<sup>12</sup> En la mayoría de los casos analizados son: a) Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) que desarrollan proyectos de desarrollo internacional; b) Fundaciones y asociaciones que desarrollan proyectos de intervención social y educativa. En este segundo ejemplo se conocen en nuestro país como entidades del Tercer Sector.

<sup>13</sup> Citado en Daigneault y Jacob (2009).

Jacob, Ouvrard y Belanger (2011) van más allá y consideran necesario definir y clarificar los roles de los diferentes actores en los procesos de Evaluación Participativa. DeLuca et al. (2009), por último, consideran que uno de los elementos que falta por analizar a través de la investigación es la perspectiva de los implicados no-evaluadores en los procesos de Evaluación Participativa.

En Cataluña, muchas de las acciones comunitarias que se llevan a cabo se enmarcan en los PDC. Iniciados en el año 1996, los PDC son una estrategia de acción comunitaria que, a través de un proceso participativo conjunto de los agentes implicados, pretende dar respuesta a las necesidades de una comunidad con la finalidad de aumentar la calidad de vida de sus ciudadanos y ciudadanas. Se constituyen como entorno idóneo para implementar prácticas de evaluación orientadas a la participación de las personas, ya que la estrategia más favorable para su evaluación *“es aquella que otorga a las propias comunidades el protagonismo en el análisis y valoración de todo aquello hecho a lo largo de los últimos años”* (Úcar, Pineda y Núñez, 2011).

Los profesionales encargados de la gestión de los PDC se conocen en Cataluña como Técnicos Comunitarios. Estos técnicos trabajan en las organizaciones del Tercer Sector o en las Administraciones Públicas de ámbito local que desarrollan los PDC. En nuestra investigación los Técnicos Comunitarios pertenecen al grupo de participantes no-evaluadores en los procesos de Evaluación Participativa. Si repasamos las propuestas presentadas en la bibliografía científica internacional el rol de los Técnicos Comunitarios en Cataluña se aproximaría al papel desarrollado por el *Staff Members* de las organizaciones comunitarias en las que se implementan procesos de Evaluación Participativa: no son expertos en evaluación en el sentido estricto del término aunque desarrollan funciones de evaluación final dentro de su actividad.

A partir de la revisión y análisis de la bibliografía científica, **la pregunta de investigación general que nos planteamos es la siguiente:**

*¿Cuál es el papel de los Técnicos Comunitarios en el desarrollo de una estrategia de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias?*



Otras preguntas de investigación que se derivan de la general son:

- ¿Cuáles son las funciones y estrategias socioeducativas que desarrolla el Técnico Comunitario?
- ¿De qué manera sus actuaciones facilitan o dificultan el proceso de Evaluación Participativa?
- ¿Cuáles son las acciones y mecanismos relacionales que utiliza en los procesos de Evaluación Participativa que desarrolla con los técnicos universitarios; y con los vecinos y vecinas y otros técnicos locales?
- ¿Es el Técnico Comunitario un referente para la comunidad durante el proceso de desarrollo de la Evaluación Participativa?
- ¿Cuáles son las cualidades personales y conocimientos teóricos que deben tener los Técnicos Comunitarios para favorecer / facilitar la Evaluación Participativa en la comunidad?

El objetivo que planteamos en este trabajo es conocer la actuación de los Técnicos Comunitarios en los procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias, más concretamente las funciones y estrategias socioeducativas que desempeñan. Las razones que justifican esta decisión son las siguientes:

- Los Técnicos Comunitarios son los responsables de la evaluación de las acciones desarrolladas dentro de un PDC.
- No existe tradición en el desarrollo de las prácticas de Evaluación Participativa en nuestro país.
- Son los investigadores universitarios que participan en estos procesos los que tienen los conocimientos teóricos sobre este tipo de estrategia.
- La bibliografía no explica extensamente las funciones específicas para el personal de las entidades sociales en las que se desarrollan las Evaluaciones Participativas.

## 2.- Objetivos generales y específicos

Se presentan los objetivos de la investigación. Contamos con tres objetivos generales:

1. Describir un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias en una comunidad específica de referencia.
2. Identificar, describir y analizar las funciones y las estrategias socioeducativas que los Técnicos Comunitarios ponen en práctica en los procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.
3. Analizar los conocimientos iniciales de los Técnicos Comunitarios respecto la estrategia de la Evaluación Participativa.

A continuación relacionamos los objetivos generales de la investigación con sus correspondientes objetivos específicos:

**Objetivo general 1:** Describir un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias en una comunidad específica de referencia.

- 1.1. Conocer las etapas del desarrollo de la Evaluación Participativa en una evaluación de acciones comunitarias.*
- 1.2. Describir el rol del Técnico Comunitario en el desarrollo de un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias en una comunidad específica.*

**Objetivo general 2:** Identificar, describir y analizar las funciones y las estrategias socioeducativas que los Técnicos Comunitarios ponen en práctica en los procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

- 2.1. Analizar las relaciones de trabajo del Técnico Comunitario con otros profesionales que intervienen en la Evaluación Participativa.*
- 2.2. Analizar las relaciones que establece el Técnico Comunitario con las personas de la comunidad que intervienen en la Evaluación Participativa.*
- 2.3. Identificar las acciones socioeducativas específicas del Técnico Comunitario en las fases de la Evaluación Participativa.*

**Objetivo general 3:** Analizar los conocimientos iniciales de los Técnicos Comunitarios de Cataluña respecto la estrategia de la Evaluación Participativa.

- 3.1. *Conocer el perfil de los Técnicos Comunitarios de Cataluña en relación a: (1) su formación; (2) sus características sociodemográficas; (3) su situación laboral.*
- 3.2. *Conocer las prácticas evaluadoras que desarrollan los Técnicos Comunitarios en el ámbito comunitario.*
- 3.3. *Conocer las percepciones y conocimientos iniciales de los Técnicos Comunitarios sobre la estrategia de la Evaluación Participativa.*



# **APARTADO B.**

## **ANÁLISIS TEÓRICO**

---



# **CAPÍTULO I**

## **LA ACCIÓN COMUNITARIA COMO ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA**

*“La acción comunitaria es un marco conceptual tan amplio, polisémico y diversificado que difícilmente puede ser el ámbito de especialización de una profesión en exclusiva o el objeto / sujeto de estudio de una única ciencia o de una única disciplina”*

Asun Llena, Artur Parcerisa y Xavier Úcar (2009)





## 1.- Introducción

En este primer capítulo teórico se desarrolla el análisis de la acción comunitaria entendida como estrategia socioeducativa. Para ello se organiza la información en cuatro apartados. En primer lugar se efectúa un repaso sobre las fuentes epistemológicas que delimitan la acción comunitaria; entre las que encontramos: a) la psicología comunitaria; b) el trabajo social y la sociología; c) la pedagogía social. En un segundo momento se propone un debate sobre el concepto de acción comunitaria; analizando cómo convergen sus fuentes epistemológicas y se introducen en la praxis modelos de intervención comprensivos, participativos y territorializados. En tercer lugar se explican sus principios metodológicos. Por último y en cuarto lugar presentamos las conclusiones y proponemos una definición del concepto de acción comunitaria.

## 2.- Fuentes epistemológicas de la acción comunitaria

Llena, Parcerisa y Úcar entienden la acción comunitaria como *“un tipo de trabajo social y educativo que pretende mejorar la calidad de vida de las personas y de las comunidades en todas y cada una de sus dimensiones.”* (2009, p. 9). Los autores señalan que los ámbitos de actuación y las temáticas que se pueden abordar desde la acción comunitaria son diversos y transversales; y que en ellos confluyen una amplia diversidad de disciplinas y profesiones. El desarrollo de este capítulo persigue dos objetivos:

- a. Delimitar y definir conceptualmente el término acción comunitaria.
- b. Justificar la acción comunitaria<sup>14</sup> como una metodología de trabajo en las comunidades que posibilita y se basa en la intervención socioeducativa.

Para ello se analizan las disciplinas que, desde sus respectivos corpus teórico-conceptuales, aportan principios teóricos y metodológicos útiles en el diseño e implementación de acciones comunitarias. La aproximación conceptual se efectúa desde

---

<sup>14</sup> A partir de ahora AC en el texto.

el ámbito de las profesiones de la sociocultura<sup>15</sup>. Se analizan los principios teóricos básicos de las siguientes disciplinas:

- Psicología comunitaria.
- Trabajo social y sociología.
- Pedagogía social.

## **2.1.- La psicología comunitaria**

El objetivo de la psicología comunitaria<sup>16</sup> es estudiar el comportamiento humano relacionándolo con un entorno sociocultural específico en el que se producen relaciones inter-individuales e inter-grupales. Dos son las principales acciones que desarrolla la PC: 1) la prevención comunitaria de los problemas psicológicos y psicosociales; y 2) el desarrollo humano, entendido como: a) enriquecimiento vital; b) aumento de la calidad de vida de las personas y c) potenciación o capacitación de las personas que fomente seres humanos más saludables (Sánchez, 1996). En relación con la primera acción, la PC comparte este presupuesto con el modelo de Salud Mental Comunitaria (SMC) que emergió en la década de los -60 del siglo pasado en el contexto norteamericano. Se pretendía con esta iniciativa la distribución y prestación de servicios de salud mental en los niveles comunitarios con una finalidad preventiva; a su vez que descendía de forma paulatina la atención psiquiátrica en instituciones cerradas. Si nos centramos en la acción número dos, el desarrollo humano se relaciona con el empoderamiento<sup>17</sup>. Sánchez (1996) considera a Julian Rappaport y su obra *Community Psychology* editada en 1977 el precursor del estudio sobre PC.

---

<sup>15</sup> Úcar (2011a) explica que las disciplinas que han conformado las profesiones de la sociocultura son, entre otras, la pedagogía y educación social; la sociología; el trabajo social; la psicología social y la animación sociocultural. En el apartado 3 de este capítulo se amplía la información relacionada con las profesiones de la sociocultura.

<sup>16</sup> A partir de ahora PC en el texto.

<sup>17</sup> En el capítulo II se presenta y contextualiza la teoría del empowerment relacionada con los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. Ésta ha servido para fundamentar algunos de estos enfoques, que incorporan directamente el término en su enunciado; por ejemplo los trabajos realizados por Fetterman (1994, 2001a, 2001b, 2005) acerca del *Empowerment Evaluation*.

Sánchez define la PC como *“el campo de estudio de la relación entre sistemas sociales -principalmente comunidades- y comportamiento humano y de su aplicación interventiva a (en lo negativo) la resolución -preferentemente preventiva- de los problemas psico-sociales y (en lo positivo) al desarrollo humano integral, desde la comprensión de los determinantes socio-ambientales de ambos y a través de la modificación racional e informada de esos sistemas sociales, de las relaciones psico-sociales en ellos establecidas y del desarrollo de (la) comunidad; todo ello, desde la máxima movilización posible de los propios afectados como sujetos activamente participantes en los cambios, no como objetos pasivos de ellos.”* (1996, p. 131)

Montero (1984) considera que la PC busca movilizar a un grupo particular -una comunidad- para el enfrentamiento y solución de sus problemas apoyados por la intervención de agentes de cambio. La finalidad es el desarrollo de la participación comunitaria que, según Sánchez (1996) consta de dos componentes: a) el desarrollo humano y b) el cambio social.

### ***Características fundamentales de la psicología comunitaria.***

Sánchez (1996) señala las características fundamentales de la PC; que ayudan a diferenciarla de la psicología clínica y de la práctica terapéutica.

En primer lugar, la perspectiva comunitaria asume que el origen de la problemática psicológica de las personas no se sitúa tan solo en las características individuales de los sujetos -como marcan los modelos clínicos-, sino que se asocia con el entorno sociocultural que actúa como factor determinante, que favorece o dificulta el desarrollo psicológico de las personas.

Como segunda característica observamos que la localización de la intervención se lleva a cabo en la propia comunidad, a diferencia de la psicología clínica en donde el individuo se desocializaba (Sánchez, 1996) para ser tratado en hospitales o en centros institucionales distanciados de la comunidad. La intervención psicológica comunitaria permite (a) actuar de manera preventiva y (b) preservar un espacio de confianza y confort a las personas, ya que no se les priva de su componente relacional y emocional con su entorno de referencia.

Las finalidades de la intervención comunitaria son la prevención del trastorno mental y la dotación competencial de las comunidades.

Por último, la evaluación de las prácticas de PC atiende las necesidades y recursos de la comunidad; en contraste con la perspectiva clínica, basada en la evaluación de la patología de una persona según el modelo médico: psicodiagnóstico; tratamiento y curación. En la Tabla 1 se presenta una comparación entre las características principales de la psicología comunitaria y la psicología clínica:

COMPARATIVA ENTRE PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOLOGÍA COMUNITARIA		
CARACTERÍSTICAS	PSICOLOGÍA CLÍNICA	PSICOLOGÍA COMUNITARIA
Origen problemática psicológica	Individual; personal Endógeno-individual	Comunitaria; sociocultural Sistémico-Exógeno
Nivel de la intervención	Terapia individualizada	Grupos y comunidades
Finalidades	Curación	Prevención del trastorno mental Dotación de capacidades a personas y grupos de la comunidad
Evaluación	De la patología de un individuo	De las necesidades y recursos de la comunidad

Tabla 1. Comparativa entre Psicología Clínica y Psicología Comunitaria.  
Elaboración propia a partir de Montero (1984) y Sánchez (1996).

## 2.2.- El trabajo social y la sociología

Ander-Egg (1992, p. 132) define el Trabajo Social<sup>18</sup> como “una forma de acción social que se realiza con el propósito de dar respuesta a determinadas problemáticas sociales

<sup>18</sup> A partir de ahora TS en el texto.

*que los sujetos afectados no pueden real o supuestamente afrontar o superar por sí mismos*". Según este autor, las tareas de acción social y la prestación de servicios dentro del TS persiguen objetivos de carácter asistencial; rehabilitador; preventivo o educativo.

Para Folgheraiter y Raineri (2012) el TS se basa en una acción relacional que busca la mejora de las condiciones de vida de las personas. Lo observan como un ámbito multiprofesional en el que intervienen pluralidad de profesiones.

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales define<sup>19</sup> el TS como: *“una profesión que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el empoderamiento y liberación de las personas para mejorar su bienestar. Utilizando teorías sobre comportamiento humano y sistemas sociales, el trabajo social interviene donde las personas interactúan con sus entornos. Seguir los derechos humanos y la justicia social son fundamentales en el trabajo social.”* (Hare, 2004, p. 218).

El TS se delimita dentro de las profesiones sociales (Folgheraiter y Raineri, 2012) con la finalidad de (1) apoyar a personas, grupos y colectivos sociales en la superación de los problemas de la vida cotidiana y (2) acompañar a los mismos actores en la toma de conciencia respecto a su propia situación cuando se desarrolla la intervención social. Estos mismos autores apuntan que las actividades y programas que se desarrollan dentro del TS se relacionan con los ámbitos de: a) la educación; b) la dinámica y terapia grupal; y c) la organización de servicios de apoyo y cuidado.

Desde un análisis histórico, Hare (2004) considera que actualmente el TS se continúa organizando en sus corrientes clínica y comunitaria; predominando el primer enfoque. La autora explica que el TS comunitario ha sido descrito de formas diversas; entre las que destaca<sup>20</sup>: a) Community work; b) Social and political action; c) Policy practice; y d) Social development.

---

<sup>19</sup> Definición adoptada en la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales; celebrada el 26 de Julio de 2000 en Montreal (Canadá).

<sup>20</sup> Se considera oportuno conservar los términos originales en inglés.

En relación a la corriente comunitaria, Lillo y Roselló (2001) apuntan la intervención en la comunidad como uno de los ejes de acción dentro del TS, conjuntamente con las perspectivas individual y grupal. La Asociación Nacional de Trabajadores Sociales Norteamericanos aceptó la intervención en el nivel comunitario en 1962. Las mismas autoras consideran que esta práctica profesional consiste en una intervención social en el ámbito comunitario encaminada a *“desarrollar las capacidades personales, grupales y vecinales, fomentando la autoayuda y la solidaridad, potenciando los propios recursos de la comunidad, tanto a través de la participación activa de sus habitantes, desde la perspectiva individual, como la de sus organizaciones formales o informales, a través de sus grupos.”* (Lillo y Roselló, 2001, pp. 24-25). Señalan que el TS comunitario:

- Es una metodología de trabajo, centrada en la resolución autogestionada de las necesidades colectivas.
- Se inserta en un contexto de globalidad, atendiendo al conjunto de las actividades socioculturales, socioeconómicas y sanitarias de una colectividad.
- Su objetivo general es la promoción de grupos e individuos y se opone a las propuestas puramente asistencialistas.
- Propone una concienciación, movilización o politización de los grupos con los que trabaja.
- Intenta alcanzar la globalidad de los problemas de un sector o población bajo una idea más espacial y geográfica que personal.

Si nos centramos en la sociología, Giner (1998, p. 11) considera que es *“una de las ciencias sociales. Su principal objeto de estudio es la sociedad humana y, más concretamente, las diversas colectividades, asociaciones, grupos e instituciones sociales que forman los humanos.”*

A diferencia de otras ciencias sociales que estudian aspectos específicos del ser humano -economía o historia-, la sociología investiga la estructura, los procesos y la naturaleza de la sociedad humana. Una de sus funciones principales gracias a su carácter general es interrelacionar los fenómenos que pertenecen a diferentes niveles de la vida social. Elias (1982) considera al pensador italiano Comte padre de la sociología moderna; ya que es

la persona que acuña el término para referirse al estudio y análisis científico de la sociedad.

En relación con este trabajo de investigación parece oportuno focalizarse sobre la sociología de la educación. Algunas de las cuestiones educativas abordadas desde la investigación sociológica analizan la relación existente entre educación e igualdad social; las relaciones entre educación e inserción en el mercado de trabajo de los egresados escolares; así como la influencia de la escolarización de las personas en la formación de sus identidades socioculturales (Fernández, 2003). La sociología de la educación se interesa por el estudio de cómo la educación reglada puede favorecer la superación de las desigualdades sociales. Bonal (1998) ahonda en esta idea, al apuntar que la sociología de la educación se interesa sólo por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza y los contenidos educativos como procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales. El interés sociológico por la educación se debe a la importancia de ésta en la constitución de identidades y posiciones sociales de los individuos en la estructura social, a las formas de interacción y a las oportunidades vitales una vez las personas transitan por los niveles del sistema educativo.

### **2.3.- La pedagogía social**

Smith y White (2008) ven las raíces de la Pedagogía Social<sup>21</sup> en el pensamiento alemán del Siglo XIX, concretamente en las acciones que dan respuesta al proceso de industrialización y en los movimientos democráticos surgidos a partir de las revoluciones de 1848. Baumer (1929)<sup>22</sup> identifica la PS como *la tercera área de la educación*, ya que trasciende los ámbitos de la familia y de la escuela. Hamalainen (2003, 2012) considera como objetivos de la PS: 1) desarrollar las habilidades sociales de las personas que les permitan la competencia social como miembros de una sociedad; 2) promocionar la inclusión y participación de las personas, en aras de su integración social; 3) fortalecer -desde una perspectiva educativa- el bienestar personal y social.

---

<sup>21</sup> A partir de ahora PS en el texto.

<sup>22</sup> Citado en Hamalainen (2012).

Lorenz (2008) analiza las implicaciones sociales e individuales del término. Para el autor la PS explora el doble vínculo consistente en formar a los individuos para su integración en la vida social y comunitaria; al mismo tiempo que la sociedad ha de orientar su vida cultural hacia el desarrollo de las necesidades sociales de los individuos. Cree que la pedagogía trasciende la escolarización, ocupándose de los procesos educativos a lo largo de la vida en los ámbitos informales y formales de aprendizaje<sup>23</sup>. Le otorga carácter normativo a las prácticas pedagógicas en el ámbito social, ya que proporciona orientación educativa en el desarrollo de las personas, se encuentren éstas en situaciones de vulnerabilidad social o no. Por lo tanto la PS no se orienta de forma exclusiva al déficit; aunque es un ámbito de intervención en el que se desarrollan muchas iniciativas pedagógico-sociales.

Hamalainen (2012) relaciona la PS con la comunidad y con la importancia que ésta adquiere en el desarrollo humano y en los procesos educativos. La PS analiza las condiciones sociales de los procesos educativos. En un segundo momento identifica la PS vinculada con la ayuda educativa a personas con algún tipo de discapacidad y/o exclusión social. Se orientan sus prácticas hacia el bienestar de las personas y como elemento preventivo a la exclusión y búsqueda de la inclusión social. De manera específica, la PS ha contribuido en tres ámbitos de actuación:

- a. *El abordaje educativo de la exclusión social.* Se trata de mejorar la inclusión social y el bienestar de personas y colectivos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, dificultad social y que pueden llegar a la exclusión social.
- b. *La educación cívica.* Se busca una ciudadanía activa, en donde la pedagogía se orienta a una educación para la ciudadanía.
- c. *El cuidado y atención educativa de personas en vulnerabilidad social.* Es un apartado que se deriva del primer ámbito de actuación y que pretende de manera principal la protección y atención educativa de niños y jóvenes.

---

<sup>23</sup> El autor señala como proceso educativo en ámbitos informales la adquisición del lenguaje y de las habilidades sociales básicas de los niños. Como ejemplos de proceso educativo en ámbitos formales apunta los desarrollados en la escuela; la formación profesional y universitaria; las instituciones de educación de adultos.



Esta última perspectiva de trabajo es común en la tradición de los países nórdicos, en el que se vincula la PS con un enfoque relacionado con el cuidado social y atención educativa de niños y jóvenes (Eriksson, 2011).

Algunas de las tareas básicas de la PS son (Hamalainen, 2012):

- Fortalecer los procesos de socialización.
- Contribuir al bienestar de los jóvenes a través de la educación.
- Promocionar el progreso social y cultural.
- Visibilizar las condiciones sociales de la educación.
- Organizar procesos educativos para personas en situación de riesgo social.

Úcar (2011b) realiza un repaso internacional acerca del concepto PS y presenta los objetivos que persiguen sus prácticas, en donde identifica múltiples perspectivas de trabajo: adaptación, control, resocialización, normalización, educación, empoderamiento, movilización e integración. Centrándonos en nuestro país, Úcar (2011b) efectúa una revisión de las fuentes epistemológicas de la PS. Observa el desarrollo de la disciplina en España a partir de tres tradiciones: 1) la vertiente germánica; 2) la vertiente anglosajona; 3) la vertiente francesa.

La evolución de la PS en relación a la tradición germánica pasa por tres estadios:

- a. Etapa inicial a principios del Siglo XX, entendida bajo una perspectiva teórico – filosófica basada en las ideas de Natorp.
- b. Introducción en el ámbito universitario a mediados de la década de los -40; centrándose su discurso en los desequilibrios de niños y jóvenes.
- c. Inicio de la perspectiva práctica – profesional de la PS a partir de la descentralización administrativa del país en la época democrática. Su objetivo se centra en la resolución específica de problemas sociales (Colom, 1987)<sup>24</sup>.

La influencia anglosajona llega a España en la década de los -60 del siglo pasado con las ideas de Dewey, que introduce el concepto de ciencias de la educación. Por otra parte la PS se ve influenciada por metodologías y prácticas del desarrollo comunitario,

---

<sup>24</sup> Citado en Úcar (2011b).

que son ampliamente aceptadas en los ámbitos académico y práctico de otras disciplinas como la sociología y el trabajo social (Úcar, 2011b).

Por último este autor analiza la influencia de la vertiente francesa de la PS en España. Esta perspectiva se centra en la resolución o respuesta a problemáticas específicas a través de intervenciones educativas. Se introdujo en el país entre los años -50 y -60, cuando se encontraba en un periodo de dictadura política, y con los objetivos de (1) reconstrucción comunitaria y (2) contestación y lucha contra la dictadura.

Se introduce en este apartado dedicado a la PS un espacio para delimitar conceptualmente los términos Desarrollo Comunitario y Animación Sociocultural. Ambos los relacionamos con la PS desde un punto de vista epistemológico -el primer término- y metodológico -la Animación Sociocultural-.

Desde una aproximación epistemológica, el Desarrollo Comunitario tiene entidad propia como disciplina científica y como práctica profesional. En nuestro trabajo vamos a entenderlo como la finalidad última que buscan alcanzar a través de sus intervenciones diversas disciplinas científicas (pedagogía social; psicología social; ecología social) y profesiones (educación social; trabajo social). El Desarrollo Comunitario tiende a la mejora de las condiciones de vida de las personas y grupos, unas veces incidiendo en aspectos tecnológicos y económicos; otras trabajando elementos formativos y culturales que redunden en una mayor calidad de vida.

En segundo lugar interpretamos la Animación Sociocultural como una metodología de intervención en grupos y comunidades (Úcar, 2012a); aplicable en diversas profesiones (educación social; trabajo social).

### ***Desarrollo comunitario***

Checkoway (2011) define el Desarrollo Comunitario<sup>25</sup> como un proceso en el que las personas participan conjuntamente con el objetivo de mejorar sus condiciones y generar cambios a nivel comunitario. Una definición clásica del término es la ofrecida en el año

---

<sup>25</sup> A partir de ahora DC en el texto.

1955 por las Naciones Unidas, que observa el DC como *“un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad; contando con la mayor participación activa e iniciativa de la misma.”* (United Nations, 1955, p. 6). Llena (2012) considera que esta definición se encuentra influida por los principios economicistas y desarrollistas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado; una época que se caracterizaba por las ideas de progreso y crecimiento económico y que entendía el cambio como un proceso lineal.

Soler (2012) caracteriza los diversos ámbitos de actuación dentro del DC:

- **Ámbito socioeconómico:** centrado en la promoción de actividades económicas, iniciativas profesionales, autoocupación, etc.
- **Ámbito socioeducativo:** centrado en la promoción de iniciativas y actuaciones educativas a diferentes niveles (infancia, adultos, social, especial, permanente, etc.).
- **Ámbito sociocultural:** en el que se podría ubicar la metodología de la animación sociocultural.

Con independencia de la aproximación teórica que se utilice para abordar este concepto, en la actualidad se asocia con las prácticas educativas, en donde las intervenciones que se efectúan van en la línea de capacitar a la ciudadanía para confrontar sus problemas a partir de un proceso de toma de decisiones (Llena, 2012). El DC se puede interpretar al mismo tiempo como un proceso y un resultado. Proceso en tanto camino por el cual se desarrollan y mejoran las habilidades de personas e instituciones para actuar colectivamente. Resultado al mejorar todas aquellas áreas compartidas<sup>26</sup> que se producen fruto de la acción colectiva y que tiene por objetivo final la mejora de la comunidad (Llena, 2012).

---

<sup>26</sup> Llena (2012) apunta como áreas compartidas en el que se pueden realizar acciones de desarrollo comunitario los ámbitos ambientales; sociales; culturales; económicos y políticos.

### ***Animación sociocultural***<sup>27</sup>

El análisis bibliográfico señala la Animación Sociocultural<sup>28</sup> como una metodología de acción e intervención socioeducativa (Calvo, 2002; Soler, 2012) dirigida a la organización de las personas y a su protagonismo (Cembranos, Montesinos y Bustelo, 1998) que busca el desarrollo comunitario y cultural (Soler, 2012).

Una definición clásica del término la encontramos en Úcar (1992, p. 37), que la define como *“un proceso susceptible de intervención tecnológico-educativa en una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objetivo convertir a sus miembros, individual y socialmente considerados, en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno, de cara a la consecución de una mejora de su calidad de vida.”*

Calvo (2002) apunta un conjunto de características que delimitan el concepto de ASC:

- Una metodología de intervención consciente e intencional, consecuencia de la voluntad de quienes forman parte del proceso.
- Se centra y parte del propio grupo o comunidad, fundamentándose en el principio de la participación y en el uso de técnicas y métodos no impositivos.
- Busca la promoción humana y social.
- No cuenta con un objetivo definido y se puede aplicar en diferentes contextos, situaciones y colectivos.

Existen discrepancias a la hora de definir las temáticas en que se centran las propuestas de ASC. Cembranos et al. (1988) consideran que se desarrollan proyectos e iniciativas culturales. Soler (2012) refiere proyectos socioeducativos.

---

<sup>27</sup> Nos centramos en la dimensión socioeducativa del término. No se realiza un repaso histórico del término. Para la evolución histórica se pueden consultar los siguientes trabajos: Augustin (2003); Ayuso (2004); Pérez-Serrano (2006); Trilla (1997).

<sup>28</sup> A partir de ahora ASC en el texto.

Las tendencias actuales sitúan la ASC dentro de un planteamiento socioeducativo que forma parte (al menos en España) de las denominadas profesiones de lo social<sup>29</sup>. Según Úcar (2012a, pp. 4-5) *“en la actualidad es algo aceptado mundialmente que la animación sociocultural es una metodología de acción e intervención social, cultural y educativa que es o puede ser aplicada y desarrollada por los y las diferentes profesionales que actúan en el marco del trabajo social y comunitario. Entre ellos, animadores socioculturales, educadores sociales, trabajadores sociales, gestores culturales, antropólogos, pedagogos sociales, sociólogos, psicólogos comunitarios y un largo etcétera.”*

### **3.- Debates actuales sobre el concepto de acción comunitaria**

En los últimos años se han publicado trabajos que entienden las intervenciones *en, con y desde* la comunidad englobadas bajo el concepto *Acción Comunitaria*<sup>30</sup> (Llena, Parcerisa y Úcar, 2009; Úcar, 2009b; Úcar y Llena, 2006). Bajo este concepto *“paraguas”* se engloban disciplinas científicas y profesiones que comparten objetivos y que se organizan bajo enfoques multiprofesionales y transdisciplinares. En este apartado se efectúa una aproximación al término AC con el objetivo de delimitarlo conceptualmente.

Algunos autores definen la AC como un colectivo humano que comparte un espacio y una conciencia de pertenencia, que genera procesos de vinculación y apoyo mutuo, y que activa voluntades de protagonismo en la mejora de su propia realidad (Gomà, 2008). Por su parte, Llena et al. (2009, p. 233) entienden la AC como *“una forma de acción social que se produce en el marco de una comunidad. Se trata de un macroconcepto o un concepto inclusivo, dado que abarca todo un conjunto de acciones desarrolladas por multitud de actores, que pueden incorporar o no a profesionales y que hacen referencia a espacios y a escenarios compartidos. Puede ser intencional o no.”* Marchioni (2001) cree que los tres agentes que posibilitan el inicio y mantenimiento de las acciones comunitarias son:

<sup>29</sup> Citamos algunas de ellas: educación social; trabajo social; psicología social.

<sup>30</sup> A partir de ahora AC en el texto.

- a. Los responsables políticos de las Administraciones.
- b. Los profesionales y técnicos de los servicios públicos o de los privados.
- c. La población y sus organizaciones sociales.

Las razones que justifican el concepto AC como un proceso de intervención comunitario que se fundamenta en principios socioeducativos:

En primer lugar, los técnicos que desarrollan acciones comunitarias se enmarcan principalmente dentro de las profesiones de la sociocultura. Según Úcar (2011a, p. 12) las profesiones de la sociocultura son *“todas aquellas formas organizadas y socialmente reconocidas de acción e intervención que, en el marco de una o más disciplinas, tratan con la vida cotidiana de las personas y con las situaciones y problemáticas derivadas de la puesta en juego de sus culturas a través de las relaciones sociales.”* Siguiendo las aportaciones de este autor, las disciplinas que han conformado las profesiones de la sociocultura son, entre otras, la pedagogía y educación social; la sociología; el trabajo social; la psicología social y la animación sociocultural. El desarrollo de acciones comunitarias en escenarios con presencia de profesionales de la sociocultura necesita de un abordaje técnico basado en la coordinación de los equipos, buscando actuaciones multidimensionales que faciliten la asunción de objetivos comunes entre los distintos profesionales (Varela, 2012). Se pretende trabajar bajo modelos comprensivos; territorializados; participativos y organizados en y desde la comunidad.

Como segunda idea, la AC se debe abordar desde la cotidianeidad de las personas. Se observa la ampliación de los espacios socioculturales de la intervención (Úcar, 2011a). Esto significa que las intervenciones de los profesionales no han de estar orientadas de manera exclusiva a la atención del déficit, más al contrario, se considera que la AC puede abordar intervenciones sociales, educativas y culturales en entornos normalizados. Desde el TS -como una de las disciplinas que enriquece la AC- se entiende que el éxito de las intervenciones pasa por la participación directa y activa de las personas en el análisis, concienciación y resolución de los problemas que afectan a la comunidad, partiendo de la misma y de la utilización, potenciación o creación de recursos internos (Lillo y Roselló, 2001).

En tercer lugar, se pueden considerar las acciones comunitarias como educativas, ya que se trabajan procesos de inclusión, prevención, fomento y adquisición de capacidades de las personas que participan. Desde una aproximación histórica, podemos afirmar que las personas desarrollan aprendizajes cuando participan en acciones comunitarias, si bien no están reglamentados dentro del sistema de acreditación escolar: hablamos en este punto de un aprendizaje informal (Trilla, 1986) pero que es igual de válido cuando éstas lo aplican a la cotidianeidad de sus vidas.

Por último y en cuarto lugar, desde una perspectiva internacional se considera que la AC abarca un conjunto de prácticas difícilmente homegeneizables, ya que su desarrollo depende de los contextos específicos, de la tradición formativa, las prácticas, las metodologías a partir de las cuales se diseñan y desarrollan acciones comunitarias específicas. Sí que podemos afirmar, siguiendo a Úcar (2009b) que existen coincidencias en los principios metodológicos, que por extensión obedecen a unos principios ideológicos. Desde el análisis internacional, algunas acciones comunitarias se vinculan con la tradición del trabajo y organización social; mientras otras se acercan a los principios de la intervención socioeducativa en las comunidades.

#### **4.- Principios metodológicos de la acción comunitaria**

Llena et al. (2009) argumentan que las acciones comunitarias pueden acometerse en un territorio sin la presencia de profesionales que acompañen a los actores de un territorio. Si bien es una realidad viable, en el marco de este trabajo vamos a abordar los principios metodológicos de la AC teniendo en cuenta la presencia de técnicos que, como explicábamos en líneas anteriores, provienen en su mayoría del ámbito de las profesiones de la sociocultura. Estos autores destacan nueve principios metodológicos; los siete primeros de carácter general y los dos últimos relacionados con el papel que han de asumir estos profesionales en el desarrollo de acciones comunitarias y en su relación con las personas de las comunidades:

1. Las reivindicaciones puntuales de una comunidad y las necesidades sentidas de la población pueden provocar el inicio improvisado de una AC. Sin embargo para su mantenimiento en el tiempo las acciones comunitarias

necesitan una mínima organización y planificación. El desarrollo de la planificación precisa un diagnóstico común de la situación inicial por parte de los actores involucrados si se quieren alcanzar los objetivos inicialmente planteados. Hay que compartir las percepciones, consensuar significados y negociar intereses para formular objetivos comunes. Llena et al. (2009, p. 45) explican que *“este grado de organización y planificación crece a medida que es mayor el número de actores participantes en la acción y al mismo tiempo que aumenta la toma de conciencia de las implicaciones y de los efectos de las acciones que se realizan”*.

2. El desarrollo de una AC necesita la concreción de un contexto social específico, que se relaciona con los otros. Una AC tiene sentido cuando atiende las necesidades, demandas, potencialidades o expectativas de un barrio, un pueblo o un colectivo de personas; o cuando, en el ámbito virtual, aglutina los intereses de personas que se identifican con una acción determinada. Sin esta dimensión territorializada y social parece difícil operativizar cualquier iniciativa.
3. Se precisa efectuar análisis periódicos del contexto para adaptarnos y redefinirnos de manera constante. Es necesario que los objetivos que se marquen sean a corto y medio plazo.
4. Organizar el trabajo en base a mínimos comunes comunitarios, es decir, plantear y desarrollar las acciones comunitarias a partir de lo que es común a las personas, y no a partir de sus diferencias.
5. Asegurar canales eficaces de comunicación entre las personas que participan, creando *“un espacio para el encuentro y el diálogo, ofrecer recursos y permitir la participación de todos los miembros de la comunidad, para que ese espacio y diálogo sea vivo y fructífero”* (Llena et al., 2009, p. 151).
6. Operativizar las ideas e iniciativas iniciales a través de un plan de trabajo en el que se negocien roles; se distribuyan las responsabilidades y se concreten y desarrollen las funciones específicas.
7. Establecer mecanismos de evaluación de las acciones comunitarias.



8. Los técnicos deben conocer lo mejor posible a cada uno de los miembros de la comunidad; sus motivaciones, intereses y necesidades tanto generales como específicas. En esta lógica de trabajo, *“los miembros de la comunidad no son una variable dependiente de los profesionales y técnicos, más bien diríamos todo lo contrario: la acción comunitaria debe surgir de la propia comunidad y de aquellos que la conforman.”* (Llena et al., 2009, p. 106).
9. Los técnicos acompañan el desarrollo de la AC aportando un apoyo técnico y metodológico a los diversos actores presentes en la comunidad.

## **5.- Conclusiones del capítulo y definición del concepto de acción comunitaria**

Se considera la AC como una práctica social y educativa que se desarrolla en el ámbito del trabajo comunitario. Los profesionales que actúan en las comunidades diseñando acciones comunitarias, o participando en aquellas que organizan los grupos y entidades sociales de los territorios, se aproximan al trabajo comunitario a partir de su formación inicial y de sus experiencias profesionales previas; que delimitan la perspectiva de la intervención. Así y desde un posicionamiento educativo, la AC se entiende como un proceso de formación de las personas; que estimula su capacidad de autonomía y su capacidad de relación social; que fomenta la inclusión social y que ubica a la persona como eje central de la intervención. La coexistencia de diversos profesionales con perfiles profesionales diversos no debe mitigar los objetivos compartidos de la AC, como son favorecer la mejora de la calidad de vida de las personas y fomentar la articulación de una comunidad organizada. A este respecto, Sánchez (1996) considera que en el diseño de las acciones comunitarias existe unanimidad en la necesidad de trabajar bajo un enfoque multidisciplinar integrado, tanto en el plano teórico como en el trabajo aplicado.

Por último y en el marco de la investigación, definimos la acción comunitaria como un:

*“Proceso comunitario que aglutina un conjunto de iniciativas sociales impulsadas por un colectivo de personas -en el que se pueden incluir profesionales- que se desarrollan en un territorio físico y/o espacio virtual específicos con los objetivos de: a) denunciar actuaciones; b) reivindicar mejoras; c) proponer modelos de actuación y d) mejorar la calidad de vida de los actores involucrados. Debido a las interacciones de los actores a lo largo del proceso comunitario se considera que la acción comunitaria tiene un alto componente pedagógico y formativo; que provoca que las personas realicen aprendizajes a partir de su participación sociocomunitaria.”*

## **CAPÍTULO II.**

# **EVALUACIÓN PARTICIPATIVA COMO ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA EN LA ACCIÓN COMUNITARIA**

*“Dentro de unos años los evaluadores mirarán la primera década del siglo XXI y la considerarán como una época que marcó una importante evolución en la historia de la profesión evaluativa. Observarán que durante este tiempo las evaluaciones participativas, colaborativas, y todas aquellas centradas en las personas, llegaron a ser lugares comunes”*

Hallie Preskill y Shanelle Boyle (2008)



## **1.- Introducción**

En este segundo capítulo teórico se aborda la Evaluación Participativa como una estrategia de trabajo socioeducativo desarrollado en las acciones comunitarias.

Se organiza la información en cinco secciones. En primer lugar y como elemento introductorio se presentan dos apartados que tienen como objetivo delimitar la evaluación en el ámbito de la educación. Se efectúa (1) un recorrido histórico de las prácticas evaluadoras dentro del sistema reglado de educación; y (2) se contextualiza el desarrollo de la evaluación en el ámbito del trabajo comunitario. El tercer apartado se dedica de forma íntegra a la Evaluación Participativa, y se analizan: a) los orígenes teórico-conceptuales; b) los ámbitos y contextos profesionales de aplicación; c) los modelos de Evaluación Participativa; d) los principios teóricos de las prácticas de Evaluación Participativa y e) los elementos metodológicos de las prácticas de Evaluación Participativa. Finalmente el cuarto apartado presenta información relacionada con los procesos de implementación de la estrategia de la Evaluación Participativa en organizaciones y comunidades y las problemáticas más comúnmente identificadas; y se cierra el capítulo con un quinto apartado, en el que se presentan las conclusiones y una definición propia de Evaluación Participativa.

## **2.- Marco general y evolución de las prácticas de evaluación en educación**

Los primeros modelos de evaluación se focalizan en el ámbito escolar y consistían en la medición de los resultados académicos del alumnado. En esta etapa, evaluación y medición -de capacidades y de rendimiento del alumnado- funcionan como sinónimos, siendo incluso poco frecuente el uso del primer vocablo. Mateo (2000) caracteriza esta etapa como la *generación de la medida*. Las prácticas evaluadoras se centran en el estudio de las diferencias individuales, con el objetivo de “medir” las capacidades intelectuales de los estudiantes de manera individual y descontextualizada. No se valora ni se cuestiona la idoneidad de los programas escolares ni el desarrollo del currículo.

En un segundo momento las prácticas evaluadoras se centran en los elementos organizacionales y curriculares de las instituciones de educación formal; y se comienza a organizar el curriculum escolar a partir de objetivos. Se introducen conceptos como planificación y análisis sistemático de los programas, ya que en esta época “*había nacido la evaluación propiamente dicha.*” (Mateo, 2000, p. 27). Se continúa relacionando la evaluación con un entorno educativo de corte escolar, bajo una perspectiva positivista y lineal de los fenómenos educativos.

La evolución de la evaluación nos sitúa en la década de los -70 del siglo pasado y en un marco de referencia norteamericano. Los máximos exponentes son Cronbach y Scriven. Es una época de eclosión de modelos evaluativos en la que se introducen procedimientos de otras disciplinas de las ciencias sociales -antropología- como es la investigación etnográfica. Cronbach (1982) considera que la evaluación se ha de enmarcar en un contexto institucional y político concreto -una comunidad de referencia; y que tiene que superar como única función la comprobación de resultados específicos. Se comienza a entender la evaluación como práctica orientada a la toma de decisiones, que “*necesita de la concurrencia de los administradores, legislación e intereses públicos*” (1982, p. 6).

La década de los 80 se caracteriza por una transición de modelos externos de evaluación hacia modelos de evaluación interna e institucionalizada en las organizaciones. El trabajo “*Fourth Generation Evaluation*” (Guba y Lincoln, 1989) propicia nuevas aportaciones sobre evaluación, entre ellas:

- Se comienza a orientar la evaluación bajo los principios del paradigma constructivista<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> El paradigma constructivista en educación se centra en la idea de que el aprendizaje es una acción que las personas realizan a través de su experiencia en los entornos socioculturales específicos en los que se desenvuelven. El aprendizaje es construido no transmitido. El constructivismo en educación prima el aprendizaje por descubrimiento, que debe ser significativo y situado para disponer de nuevos conocimientos y habilidades. Algunos de los autores representantes de este movimiento son Bandura (1982) y la teoría del aprendizaje social; Wenger (1998) y su trabajo sobre las comunidades de práctica; Vygotsky (2009) y su teoría sobre la construcción de los procesos psicológicos superiores como interacción de los procesos sociales.

- Se consolida la metodología cualitativa en los procesos evaluadores.
- Se otorga protagonismo y centralidad a la participación de las personas, más allá de los perfiles técnicos de los profesionales.

Estos autores nos explican que las evaluaciones forjadas bajo los principios de la cuarta generación “*son una forma de evaluación en la cual las inquietudes y los problemas de las personas implicadas sirven como foco de la organización.*” (Guba y Lincoln, 1989, p. 50).

Koch (2000) presenta un repaso histórico de los modelos de evaluación, categorizándolos en generaciones. En cada una de ellas prima una visión y orientación de la evaluación determinada. Coincide en proponer cuatro generaciones:

- 1º generación: modelos de evaluación orientados en la medida.
- 2º generación: modelos de evaluación orientados en la consecución de los objetivos del programa.
- 3º generación: modelos de evaluación basados en el procedimiento de validación de jueces.
- 4º generación: modelos de evaluación diseñados a partir de los procesos de negociación.

Los modelos de 4º generación se caracterizan por considerar que la evaluación es un proceso sociopolítico, colaborativo, emergente y creador de realidades (Úcar, 2002). Este autor considera que son modelos con una mayor complejidad ya que:

- Hay una constante ampliación de las perspectivas de análisis, en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo.
- Se implementan bajo una gestión cada vez más descentralizada.
- Se vivencian en una participación creciente, en número y en profundidad, de agentes e instancias en las prácticas evaluadoras.

La riqueza de perspectivas y de enfoques hace que la evaluación tenga usos anteriormente desconocidos en el ámbito educativo y de la formación. De esta manera, *“la evaluación puede ser también un medio para el autoconocimiento, la reconstrucción o la mejora de las identidades colectivas.”* (Úcar, 2002, p. 251).

### **3.- La evaluación en el ámbito de las acciones comunitarias**

En el ámbito de la acción comunitaria, parece necesario que las organizaciones y sus profesionales tengan competencias evaluadoras que permitan llevar a cabo acciones de evaluación de los programas que desarrollan, con el doble objetivo de: 1) gestionar mejor los recursos y 2) mejorar las intervenciones sociales y educativas planteadas. Diversos autores apuntan algunos de los motivos, entre los que destacamos:

- a. Existe en las sociedades actuales la tendencia a implementar políticas de proximidad en la gestión de los recursos públicos, que privilegien modelos relacionales y horizontales (Gore y Wells, 2009; Herrera y Caston, 2003).
- b. Aumenta la tendencia a la colaboración institucional (*Partnership*) entre las Administraciones públicas y las organizaciones de la sociedad civil en el diseño, implementación y evaluación de las iniciativas sociales y educativas (Laperrière, Potvin y Zúñiga, 2012).
- c. La evaluación se orienta hacia modelos de rendición de cuentas públicas (Chouinard, 2013; DeLuca et al., 2009; Diaz-Puente et al., 2008, 2009; Pasteur y Blauert, 2000; Plottu y Plottu, 2009); con el doble objetivo de mejorar el diseño de las políticas sociales y educativas; y reorientar la inversión pública en momentos de crisis económica y escasez de recursos.
- d. La evaluación se orienta hacia modelos integradores, comprensivos y participativos (Amba y Widdershoven, 2008; Guba y Lincoln, 1989).

Implicar a diversos agentes en los procesos de evaluación en el ámbito comunitario es una realidad altamente aceptada en el contexto anglosajón (Daigneault y Jacob, 2009; Mathison, 2005; Withmore, 1998) en donde fundaciones y organismos públicos que financian proyectos de intervención comunitaria consideran que las evaluaciones



basadas en la participación de las personas pueden mejorar la calidad de los resultados de evaluación (Withmore, 1998), al contar con la participación de todos los implicados dentro de un programa, sean éstos: a) políticos; b) gestores; c) implementadores o d) usuarios. Algunas de las razones que justifican el aumento de la implicación de las personas en las evaluaciones (Papineau y Kiely, 1996):

- a. Se incrementa la utilidad de los procesos de evaluación.
- b. Se busca la representatividad de los valores y preocupaciones de los diversos grupos que pueden estar implicados en las tomas de decisiones.
- c. Se promueve el empoderamiento de grupos y sus derechos dentro de los procesos de evaluación.

Suárez-Herrera et al. (2009) apuntan dos fundamentos principales que subyacen en la elección de las prácticas de evaluación basadas en la participación: a) la *utilidad*; b) el *empoderamiento*.

En relación al primer elemento, las evaluaciones basadas en la participación se centran en la utilidad técnica de sus procesos (Cousins y Chouinard, 2012) y en la utilidad social de su praxis (Plottu y Plottu, 2011). Contribuyen a cambios en los niveles individual, colectivo e interpersonal (Díaz-Puente et al., 2008); en la toma de decisiones de los programas evaluados (Jacob et al., 2011), y de forma extensa en la resolución de problemas en el ámbito organizacional.

En relación al empoderamiento, las prácticas de evaluación basadas en la participación buscan la transformación de las relaciones de poder y la promoción de la acción y el cambio social. Este enfoque contribuye a la representación de personas y colectivos con menor poder y estatus (Baur, Abma y Widdershoven, 2010; Holte-Mckenzie, Forde y Theobald, 2006), con el objetivo de asegurar que sus intereses se toman en cuenta.

En este marco, la Evaluación Participativa aparece como una estrategia para implicar a la ciudadanía en los asuntos públicos y estimular su corresponsabilidad (Úcar, 2010).

## **4.- La Evaluación Participativa**

### **4.1.- Orígenes teórico-conceptuales**

Las fuentes de la Evaluación Participativa<sup>32</sup> presentan una pluralidad de tendencias y tradiciones, que se basan en aproximaciones teóricas desde ámbitos como la psicología comunitaria, (Laperrière y Zúñiga, 2007; Musitu y Buelga, 2004; Sánchez, 1996, 2007; Suárez-Balcazar, 2005); las propuestas sociopolíticas, (Jorba, Martí y Parés, 2007) o la intervención educativa (Atkinson, Wilson y Avula; 2005; Bowers, 2004; Kagan, 2003).

De manera específica, la EP es una práctica y estrategia de trabajo en el ámbito comunitario situada conceptualmente en:

- a. Los modelos de cuarta generación de evaluación (Guba y Lincoln, 1989).
- b. La investigación-acción participativa (Suarez-Balcazar, Orellana-Damacela, Portillo, Sharma y Lanum, 2003).
- c. La teoría del empowerment (Suárez-Balcazar et al., 2003).

A continuación pasamos a desarrollar cada uno de los tres apartados.

#### **4.1.1.- Modelos de cuarta generación de evaluación**

Lincoln<sup>33</sup> (2003) se interroga sobre la vigencia y la utilidad de los principios teóricos de los modelos de cuarta generación de evaluación. En su revisión conceptual apunta que este modelo evaluador es contemporáneo y continúa ofreciendo respuestas a las necesidades de evaluación de las organizaciones actuales. Enuncia un conjunto de características que justifican su argumentación, de las que recogemos dos centrales: 1) el “giro interpretativo” en las ciencias sociales y 2) el papel de la “política de la identidad.”

---

<sup>32</sup> A partir de ahora EP en el texto.

<sup>33</sup> Esta investigadora es coautora -con Egon Guba- del trabajo “*Fourth Generation Evaluation*” editado en 1989.

La autora aboga por una ciencia social basada en el paradigma constructivista. La realidad social no es tan solo una cuestión tangible y medible, y la investigación ha de ser cada vez más sensible al significado e interacciones de las personas y los colectivos sociales.

En relación a la segunda característica, considera que los modelos de cuarta generación son inclusivos al tener en cuenta los intereses sociales, culturales, educativos y políticos de diversos grupos de personas que se encuentran silenciados, como pueden ser, en el contexto norteamericano, los derechos de la población afroamericana; la igualdad de oportunidades laborales para las mujeres; los derechos de los niños; y los derechos de las personas gays y lesbianas (Lincoln, 2003, p. 82). Este tipo de evaluaciones ayudan a impulsar el desarrollo de políticas de identidad.

#### **4.1.2.- La investigación-acción participativa**

La mayor colaboración institucional entre las Administraciones públicas y las organizaciones de la sociedad civil en el diseño, ejecución y evaluación de iniciativas y proyectos socioeducativos, ha hecho aumentar los procesos de investigación y trabajo comunitario a partir del modelo de investigación-acción participativa. Stocking y Cutforth (2006) apuntan tres principios básicos que distinguen los enfoques de investigación centrados en la comunidad de las formas tradicionales de investigación social:

- a. Perspectiva de trabajo colaborativa; en el que participan personas de dentro y fuera del ámbito académico y miembros de la comunidad.
- b. Valida múltiples fuentes de conocimiento, a través de la recogida y disseminación de diversos tipos de información.
- c. Se orienta hacia principios de justicia social.

La investigación centrada en la comunidad se basa en principios de mayor sensibilidad y respeto a las idiosincrasias personales de los participantes y se distancia de una *“investigación científica tradicional [que] supone procedimientos cuando menos distantes de la realidad del programa y [que] tiene el efecto de reforzar las posiciones de valor de quienes tienen el control sobre las decisiones, cerrando la posibilidad de*

*que otras voces puedan encontrar una respuesta a sus preguntas y una oportunidad para [...] opinar sobre el programa y la organización.*” (Reboloso, 2008, p. 298).

La investigación-acción participativa se basa en dos tendencias<sup>34</sup> principales:

1. Community-based research (CBR).
2. Participatory Rural Appraisal (PRA).

En primer lugar, las raíces del *Community-based research (CBR)* se encuentran en: a) la investigación-acción (Lewin, 1978); b) la investigación-participativa (Brown y Tandon, 1983; Stoecker, 2009); y c) la educación popular (Puma, Bennett, Cutforth, Tombari y Stein, 2009). Es un enfoque colaborativo que orienta los procesos de investigación para el cambio y que permite a todos los actores abordar las necesidades identificadas por la comunidad (Puma et al., 2009).

En segundo lugar contamos con el *Participatory Rural Appraisal (PRA)*. Cornwall y Pratt (2011) señalan el inicio de este enfoque a finales de la década de los -80 del siglo pasado, influenciado por disciplinas como la antropología y los análisis agroecológicos; que se fusionan con los principios de la investigación participativa y cualitativa, ambas populares en la década de los -80 dentro de las acciones de desarrollo internacional conducidas por organizaciones no gubernamentales. Los autores confirman tendencias y variaciones en el PRA, por ejemplo la presentada por Catley, Burns, Abebe y Suji (2007) sobre un programa de desarrollo comunitario internacional evaluado a partir del enfoque *Participatory Impact Assessment (PIA)*. Lo definen como la extensión del *Participatory Rural Appraisal* con el objetivo de medir el impacto de la asistencia humanitaria y el desarrollo de los proyectos en la propia vida de las personas que participan.

Folkman y Rai (1997) consideran que los enfoques de investigación-acción participativa comportan una misión emancipadora. Los investigadores basados en la comunidad pueden utilizar modelos de evaluación participativos tales como la evaluación

---

<sup>34</sup> La traducción aproximada al castellano de estos conceptos es: 1. Investigación centrada en la comunidad; 2. Evaluación/Valoración rural participativa.

participativa o la evaluación para el empoderamiento con el objetivo de ayudar a guiar a la organización comunitaria a través del proceso de evaluación.

#### **4.1.3.- La teoría del empowerment**

El tercer y último elemento que nos ayuda a enmarcar la EP es la teoría sobre *empowerment*. Se trata de un término al alza que en los últimos años orienta proyectos y modelos de intervención en el ámbito comunitario (Adamson y Bromiley, 2008; Grimshaw y Purdue, 2010; Úcar, 2010) que buscan como finalidad última el empoderamiento de las personas y los grupos sociales con los que se trabaja. Resulta compleja la aproximación etimológica del término en castellano -empoderamiento- que ha resultado ser un neologismo casi literal del original inglés *empowerment*. Detrás de este término se acomodan diversas aproximaciones desde enfoques políticos, que implican la lucha colectiva contra las relaciones sociales opresivas; o psicológicos, en los que se alude a la capacidad de toma de conciencia de las personas para poder expresarse y actuar a partir de sus propias motivaciones. Más que de una falta de relación y contradicción entre las dos perspectivas, el empoderamiento se interpreta como la continuidad entre la determinación individual sobre la propia vida y la participación democrática de las personas en la comunidad, a través de estructuras mediadoras intermedias como las escuelas, los barrios y otras organizaciones comunitarias (Rappaport, 1987<sup>35</sup>). Algunas definiciones interpretan el concepto como un *“proceso participativo basado en el trabajo grupal, a través del cual individuos o grupos marginados u oprimidos ganan control sobre sus propias vidas y su entorno; adquieren valores, recursos y derechos básicos; y consiguen importantes objetivos vitales reduciendo su marginación social.”* (Maton, 2008, p. 5). Por su parte Herriger (2013) observa el empoderamiento como todas las formas de trabajo psicosocial que animan a las personas a descubrir sus propios recursos y muestran vías hacia la autodeterminación.

Las prácticas de EP y AC diseñadas a partir de esta aproximación conceptual plantean la comunidad como descubridora de recursos para ser su propio agente de cambio; no

---

<sup>35</sup>Citado en Gómez-Jacinto y Hombrados-Mendieta (2001).

dando soluciones a los problemas sino estrategias para que las personas aprendan a resolverlos por sí mismas (Gómez-Jacinto y Hombrados-Mendieta, 2001).

Desde una perspectiva histórica, Plottu y Plottu (2009) sitúan las raíces de los modelos de EP en Estados Unidos de América en la década de los 60 del siglo pasado, cuando se daba una alta participación ciudadana en los programas que se desarrollaban.

Una vez presentados los orígenes teórico-conceptuales, Cousins (2003) considera que la EP es un nuevo enfoque en el que personas entrenadas en métodos de evaluación implementan actividades de evaluación con otras personas no capacitadas en estas prácticas. El objetivo es que expertos y no expertos en evaluación participen conjuntamente en las actividades necesarias para generar un conocimiento evaluativo compartido sobre las acciones y proyectos en los que participan, o por los resultados de los cuales pueden verse afectados.

Según el trabajo de Cousins<sup>36</sup> y Withmore (1998) y la revisión de éste por Daigneault y Jacob (2009), tres son las características fundamentales que definen qué es una EP:

En primer lugar *el control de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas*. Las decisiones tomadas sobre el proceso evaluador, tales como la selección de las fuentes en la recogida de datos y la selección de las técnicas e instrumentos; y las decisiones a partir de los resultados de evaluación tienen que trascender la responsabilidad única de los profesionales que actúan como evaluadores. Esta responsabilidad -el control de la evaluación- se comparte con otros actores dentro del proceso, tales como los profesionales técnicos de las organizaciones que gestionan las acciones comunitarias, los usuarios/beneficiarios de las acciones y también otros agentes responsables de la supervisión y financiación de las acciones comunitarias, entre ellos los técnicos de la Administración local y los políticos locales.

---

<sup>36</sup> Este autor junto con Jill Anne Chouinard ratifican la propuesta en un reciente trabajo (Cousins & Chouinard, 2012) consistente en el enunciado de las tres características fundamentales que definen una EP.

En segundo lugar las Evaluaciones Participativas tienen que asegurar *la diversidad de los agentes seleccionados*. La configuración de los equipos de evaluación tiene que ser representativa de todos los colectivos relacionados con la AC, tanto los perfiles más técnicos y profesionales como los beneficiarios de las mismas. “*Cuanta mayor sea la diversidad de los agentes involucrados, más participativa es una evaluación*” (Daigneault y Jacob, 2009, p. 341).

En tercer lugar las evaluaciones participativas tienen que asegurar *la extensión de la implicación*<sup>37</sup> de los agentes seleccionados. Significa que la participación de los actores no es sólo un hecho presencial<sup>38</sup>, sino que ésta se asocia con una toma de decisiones activa sobre la evaluación en todas sus fases.

#### **4.2.- Ámbitos y contextos profesionales de aplicación**

Diferentes proyectos relacionados con las actuaciones en los ámbitos del desarrollo rural (Díaz-Puente et al., 2008, 2009; Lennie, 2005; O’Sullivan y O’Sullivan, 2012); del trabajo social (Shaw y Faulkner, 2006), del ámbito sociosanitario (Baur et al., 2010; Nitsch, Waldherr, Denk, Griebler, Marent y Forster, 2013; Sullins, 2007; Scarinci, Johnson, Hardy, Marron y Partridge, 2009; Titterton y Smart, 2008), de la educación ambiental (Huan, Thiet, Chien y Heong, 2005); del desarrollo comunitario (Abah, 2007; Crishna, 2006; Newman, 2008) y en general del campo socioeducativo utilizan métodos y estrategias participativas para evaluar sus proyectos de intervención. Plottu y Plottu (2011) consideran que en las dos últimas décadas se han desarrollado evaluaciones participativas mayoritariamente en los ámbitos (1) social, (2) educativo y (3) sociosanitario.

---

<sup>37</sup> Daigneault y Jacob (2009) argumentan que este término es más preciso que el utilizado por Cousins y Withmore (1998) “*profundidad de la participación*”; aunque en muchos trabajos se interpretan como sinónimos.

<sup>38</sup> Según Daigneault y Jacob (2009), en un sentido amplio toda evaluación tiene un carácter participativo. Prover datos para una evaluación como informante a través de una entrevista debido a la experiencia profesional de un técnico; o rellenar un cuestionario de satisfacción como usuario al finalizar una actividad, son dos ejemplos de participación en una evaluación. Si bien estas situaciones son válidas e incluso útiles en un proceso de EP, la extensión de la implicación aboga por una responsabilidad de los actores implicados en el proceso dirigida a su toma de decisiones; a tener en cuenta sus conocimientos y experiencias como aportaciones válidas en la evaluación.

Cullen et al. (2011) apuntan que la estrategia de EP es frecuentemente utilizada por agencias internacionales de ayuda no gubernamentales, y otras agencias internacionales como el Servicio Católico de Ayuda; la Organización Internacional para la Agricultura; El Cuerpo de Paz; Las Naciones Unidas; la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional; y el Banco Mundial, entre otras.

En los últimos años se observa un interés por la implementación de prácticas de EP en los países desarrollados, como una estrategia más de intervención en y con la comunidad (Grimshaw y Purdue, 2010; Mayo y Rooke, 2008).

### **4.3.- Modelos de Evaluación Participativa**

El concepto *Evaluación Participativa* es un término que se aplica de manera general a las prácticas de evaluación basadas en la implicación -en términos de asunción de responsabilidades y toma de decisiones- del personal técnico de las organizaciones comunitarias y de las personas que participan o mantienen algún tipo de relación con un programa o AC. Al mismo tiempo representa un reduccionismo de las acepciones terminológicas halladas en la revisión de la bibliografía científica internacional. Por otra parte, la revisión bibliográfica certifica el auge de este tipo de prácticas evaluadoras a partir de mediados de la década de los -90 del siglo pasado. En nuestro trabajo vamos a denominar al conjunto de estas prácticas con el epígrafe genérico de “*Enfoques de evaluación orientados a la participación.*” Representa un paraguas terminológico<sup>39</sup> que acoge los diferentes modelos, entre los que podemos encontrar las siguientes acepciones<sup>40</sup>:

- a. ***Practical-Participatory Evaluation*** (DeLuca et al. 2009; Jacob et al. 2011; Nitsch et al. 2013; Puma et al. 2009).

---

<sup>39</sup> Cousins (2005) utiliza como paraguas terminológica el término inglés “*Collaborative inquiry*” que se traduce al castellano como *investigación colaborativa*. Descartamos en este trabajo su uso, porque no ayuda a diferenciar con claridad los procesos de investigación-acción participativa de las prácticas evaluadoras orientadas a la participación.

<sup>40</sup> Para cada uno de los enfoques se citan las referencias más contemporáneas y significativas. Para una mayor y extensa información acerca de los autores que han desarrollado cada uno de los enfoques, consultar tabla 2.



- b. ***Transformative-Participatory Evaluation*** (Suárez-Balcazar et al. 2003).
- c. ***Empowerment Evaluation*** (Fetterman, 1994, 2001a, 2001b; Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996; Fetterman y Wandersman, 2005, 2007; Schnoes, Murphy-Berman y Chambers, 2000; Smith, 2007; Wandersman y Snell-Johns, 2005).
- d. ***Collaborative Evaluation*** (O'Sullivan, 2012; O'Sullivan y O'Sullivan, 2012; Rodríguez-Campos, 2012).
- e. ***Utilization-Focused Evaluation*** (Bryson et al., 2011; Patton, 2008, 2012; Williams, 2010).
- f. ***Responsive Evaluation*** (Baur et al., 2010; Kouévi, Van Mierlo, Leeuwis y Vodouhe, 2013).
- g. ***Transformative Evaluation*** (Mertens, 2009).
- h. ***Participatory Assessment of Programmes*** (Economic and Social Commission for Western Asia (2007).
- i. ***Evaluación Comunitaria*** (Laperrière y Zuñiga, 2007).
- j. ***Monitoreo y Evaluación Participativa*** (Estrella y Gaventa, 1998; Gallego, 1999).
- k. ***Seguimiento y Evaluación Participativo*** (Guitj y Gaventa ,1998).

Cada uno de estos enfoques presenta similitudes pero también elementos específicos que los diferencian entre sí. La nomenclatura y acepciones utilizadas son diversas, y emergen modelos que privilegian algún aspecto específico. Con todo, diversos autores (Cousins, 2005; Daigneault y Jacob, 2009) apuntan que existe una considerable confusión en la literatura especializada a la hora de conceptualizar los diferentes modelos participativos en evaluación, en la que se destacan como fundamentales los modelos de evaluación: a) participativa; b) empoderadora; c) colaborativa. Deluca et al., (2009) caracterizan estos tres modelos dentro de un enfoque denominado *Responsive Evaluation*, o enfoques proactivos de evaluación.

Cousins (2005) considera que la claridad conceptual entre los diferentes enfoques de evaluación orientados a la participación es esencial para poder tomar las decisiones adecuadas en el momento de implementar uno u otro de estos enfoques.

En este apartado se pretende, en primer lugar, identificar, analizar y definir cuáles son los elementos comunes en todos los *enfoques de evaluación orientados a la participación*. En un segundo momento, se presentan las características específicas de los modelos más comúnmente desarrollados en el ámbito de la AC, sea éste a nivel teórico o empírico. Para ello, se analizan las propuestas de:

- a. Evaluación Participativa-Práctica (*Practical-Participatory Evaluation*).
- b. Evaluación Participativa-Transformadora (*Transformative-Participatory Evaluation*).
- c. Evaluación para el Empoderamiento (*Empowerment Evaluation*).
- d. Evaluación Colaborativa (*Collaborative Evaluation*).
- e. Otros modelos participativos en evaluación:
  - Evaluación centrada en la Utilidad (*Utilization-Focused Evaluation*).
  - Evaluación Proactiva (*Responsive Evaluation*).

#### **4.3.1.- Elementos comunes en los enfoques de evaluación orientados a la participación**

Todos los enfoques de evaluación orientados a la participación coinciden en:

- a. Basarse en los principios de inclusión, diálogo y deliberación (House, 2005; Suárez-Herrera et al. 2009).
- b. Privilegiar un modelo de evaluación basado en la participación activa de todos los implicados en un programa o acción, en todas las fases del proceso de evaluación (Cousins, 2005; O’Sullivan, 2012; Puma et al. 2009; Plottu y Plottu, 2009; Weaver y Cousins, 2004) teniendo presente que contar con su participación es un elemento crucial en la resolución de problemas públicos (Bryson et al. 2011).

- c. Basar sus actuaciones en la negociación (Sharkey y Sharples, 2008; Suárez-Herrera et al. 2009) y en la coordinación de los objetivos y resultados de la evaluación (Themessl-Huber y Grutsch, 2003).
- d. Escapar de la tradición gestora de la evaluación (Plottu y Plottu, 2009) considerada como un elemento neutral, objetivable y cuantificador.
- e. Ampliar y enriquecer el debate público a través del intercambio organizado de opiniones diversas de los participantes (Plottu y Plottu, 2009).
- f. Responder a las necesidades de los participantes en los programas evaluados (DeLuca et al. 2009) y centrar el proceso sobre los resultados que los participantes consideran importantes (Puma et al. 2009).
- g. Respetar y valorar los puntos de vista de todos los participantes; de la misma manera que valorar el conocimiento de las organizaciones y comunidades implicadas en estos procesos (Fetterman, 2005).
- h. Facilitar el aprendizaje individual, colectivo y organizacional (DeLuca et al., 2009; Morabito, 2002) como un resultado de los procesos evaluadores (Preskill y Torres, 1999).
- i. Facilitar efectos -resultados de evaluación-: conocimientos sobre evaluación; transferencia de conocimiento; emancipación y democratización entre los participantes (Fetterman, 2001b); y que estos resultados sean útiles para las personas y organizaciones que participan (O'Sullivan, 2012).
- j. Entender el papel de los evaluadores como *facilitadores* de los aprendizajes, sean intra-personales; inter-personales y organizacionales (Preskill y Torres, 1999).
- k. Entender que los participantes no-evaluadores tienen un papel significativo en estos procesos y que los evaluadores tienen que compartir con ellos las tareas de evaluación (Daigneault y Jacob, 2009; Folkman y Rai, 1997).

Todos los enfoques de evaluación orientados a la participación buscan los siguientes resultados, entendidos desde una perspectiva amplia de trabajo (Plottu y Plottu, 2009):

- a. Mayor validez externa de la evaluación.
- b. Mayor utilidad de los resultados de la evaluación.
- c. Un compromiso público de colaboración.
- d. Contribuir a la participación y discurso democrático.
- e. Un proceso de empoderamiento.

En la Tabla 2 se presentan las acepciones de los enfoques de evaluación orientados a la participación más citados en la bibliografía internacional, y sus autores:

ENFOQUES DE EVALUACIÓN ORIENTADOS A LA PARTICIPACIÓN Y AUTORES	
1. PARTICIPATORY EVALUATION	
Aubel (2008) Brisolara (1998) Cousins (1996) Cousins (2003) Cousins & Earl (1992) Cousins & Whitmore (1998) Cullen et al. (2011) Crishna (2006) Checkoway & Richards-Schuster (2003) Daigneault & Jacob (2009) DeLuca et al. (2009) Folkman & Rai (1997)	Garaway (1995) Huenchuan & Paredes (2007) Jacob et al. (2011) Lennie (2005) Papineau & Kiely (1996) Puma et al. (2009) Plottu & Plottu (2009, 2011) Scarinci et al. (2009) Newman (2008) Weaver & Cousins (2004) Themessl-Huber & Grutsch (2003) Whitmore (1998)
Practical-Participatory Evaluation	Transformative-Participatory Evaluation
Cousins (2013) Morabito (2002) Smits & Champagne (2008) Smits et al. (2012) Suárez-Herrera et al. (2009) Wharton & Alexander (2013)	Mathie & Greene (1997) Mathison (2001) Suarez-Balcazar & Harper (2003) Suarez-Balcazar et al. (2003)

<b>2. EMPOWERMENT EVALUATION</b>	
Andrews (2004)	Fetterman y Wandersman (2005, 2007)
Atkinson et al. (2005)	Miller & Campbell (2006)
Díaz-Puente et al. (2008, 2009)	Sullins (2003)
Fetterman (1994, 2001a, 2001b,)	Schnoes et al. (2000)
Forss et al. (2002)	Smith (2007)
Fetterman, Kaftarian & Wandersman (1996)	Wandersman y Snell-Johns (2005)
<b>3. COLLABORATIVE EVALUATION</b>	
Rodríguez-Campos (2005, 2012)	O'Sullivan & O'Sullivan (2012)
O'Sullivan (2012)	Kuzmin (2012)
<b>4. UTILIZATION-FOCUSED EVALUATION</b>	
Bryson et al. (2011)	Williams (2010)
Patton (1997, 2012)	
<b>5. STAKEHOLDER-BASED EVALUATION</b>	
Taut (2008)	Ayers (1987)
Sridharan et al. (2006)	
<b>6. COMMUNITY EVALUATION</b>	
Laperrière & Zúñiga (2007)	Zúñiga (2000)
Sharkey & Sharples (2008)	
<b>7. RESPONSIVE EVALUATION</b>	
Abma (2005)	Baur et al. (2010)
Abma & Widdershoven (2008)	Visse et al. (2012)
<b>8. TRANSFORMATIVE EVALUATION</b>	
Mertens (2009)	Mertens & Wilson (2012)
<b>9. PARTICIPATORY MONITORING EVALUATION</b>	
Estrella & Gaventa (1998)	Kaul-Shah et al. (2006)
Holte-McKenzie et al. (2006)	Mayo & Rooke (2008)
<b>10. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN PARTICIPATIVA</b>	
Pasteur & Blauert (2000)	

Tabla 2: Enfoques de evaluación orientados a la participación y sus autores.  
Elaboración propia.

#### **4.3.2.- Evaluación Participativa (Participatory Evaluation)**

Existe un amplio consenso en la bibliografía internacional en delimitar los diversos enfoques de evaluación orientados a la participación a partir del trabajo de Cousins y Withmore (1998), que presenta dos grandes tendencias:

1. Evaluación Participativa Práctica (EP-P) (Practical-Participatory Evaluation P-PE).
2. Evaluación Participativa Transformadora (EP-T) (Transformative-Participatory Evaluation T-PE).

Cousins (2005, p. 186) considera que ambas dimensiones no se han de entender de manera excluyente, ya que *“nunca he visto o participado en una P-PE que no fuese, de alguna manera, empoderadora para los participantes del programa evaluado. Igualmente, nunca he visto o leído acerca de una T-PE que no tuviese consecuencias prácticas.”* Si bien autores como Suárez-Herrera et al. (2009) establecen un continuum entre las dimensiones, principalmente dependiendo de las finalidades que se pretendan alcanzar, presentamos algunas de las características propias.

#### ***4.3.2.1.- Evaluación Participativa Práctica (Practical-Participatory Evaluation***

La Evaluación Participativa Práctica (EP-P) se desarrolla mayoritariamente en el contexto norteamericano (Brisolara, 1998; Cousins y Withmore, 1998; Harner, 2012; Wharton y Alexander, 2013). Se relaciona directamente con la creación de un conocimiento compartido en el marco de un programa o proyecto concreto. Las decisiones tomadas respecto al mismo han de ser consensuadas por el mayor número de personas posible, a través de principios participativos que se dirijan a la resolución de problemas específicos. La participación del mayor número de implicados en el programa o proyecto evaluado permite (Harner, 2012; Wharton y Alexander, 2013):

- a. Fomentar una mayor relevancia de las acciones evaluadas.
- b. Promover que los participantes observen como propio los procesos de evaluación.
- c. Utilizar los conocimientos de las personas en la evaluación.
- d. Resolver las problemáticas de manera grupal.

Cousins y Withmore (1998) apuntan que el poder de decisión en el proceso evaluativo es compartido entre evaluadores y técnicos. Smits y Champagne (2008) consideran que la EP-P se caracteriza, a diferencia de otros modelos participativos de evaluación, por una utilidad concreta y específica en el marco del proyecto que se evalúa; y en donde

una mayor cantidad de participantes en el diagnóstico y en la toma de decisiones pueden garantizar la consecución de unos resultados más fiables y representativos. Cousins (1996) considera que se debe utilizar este enfoque de EP cuando existe un consenso razonable sobre los temas a tratar.

Es un modelo que busca la diversidad de las personas implicadas y de sus roles en el proceso aunque, a diferencia de los modelos de evaluación para la transformación, ciñe las dinámicas participativas al estudio de los resultados del programa evaluado y a la toma de decisiones (Wharton y Alexander, 2013); sin buscar necesariamente como objetivo prioritario cambios sustanciales en el entorno sociocomunitario en el que se enmarca. Se debe, entre otros factores, a que la selección de los participantes y la extensión de su participación en las fases de la evaluación se limitan a los usuarios -del programa- primarios (financiadores, gestores, implementadores) (DeLuca et al., 2009).

En la evaluación de un programa bajo el enfoque de la EP-P los actores implicados tienen que trabajar de manera asociativa (Cousins, 2013). Cada uno de los agentes aporta diferentes conocimientos y habilidades: los técnicos del programa son expertos en el mismo, y conocen la historia y la dinámica organizativa de la institución en la que trabajan. En un segundo momento, los evaluadores despliegan conocimientos técnicos sobre evaluación; habilidades interpersonales y un compromiso con los estándares de evaluación.

La contribución de este tipo de prácticas evaluadoras se basa en generar aprendizajes en las personas y dentro de la organización (Cousins, 2005) que refuerzan: a) la comprensión y la propiedad de los resultados obtenidos en los programas evaluados; b) la mejora en el seguimiento de los mismos y c) incidir en la cultura de las instituciones y en los aprendizajes organizacionales que en ellas se realizan. Algunas de las lecciones aprendidas (Wharton y Alexander, 2013) en la evaluación de proyectos a través de este enfoque son las siguientes: 1) se genera una mejora relacional entre los diversos colectivos de una institución, al compartir espacios comunes que generaron confianza; 2) se propicia una aproximación positiva a la práctica evaluadora, al reducir miedos y prejuicios sobre la evaluación; 3) se consigue la incorporación a la organización de una cultura de la evaluación, previamente no existente.

#### ***4.3.2.2.- Evaluación Participativa Transformadora (Transformative-Participatory Evaluation)***

La Evaluación Participativa Transformadora (EP-T) tiene sus raíces en la literatura especializada sobre desarrollo internacional (Brisolara, 1998). Suárez-Balcazar et al. (2003) y Suárez-Balcazar y Harper (2003) consideran que este enfoque se basa en la investigación-acción participativa.

Su objetivo principal es lograr que las personas que participan en las dinámicas de evaluación consigan un estado de empoderamiento personal que ayude a fomentar un cambio y transformación social (Cousins y Withmore, 1998). Desde una perspectiva histórica, este modelo de EP ha estado dirigido al trabajo con personas y colectivos con menos poder, o que se encontraban en situaciones de marginalidad social. Ha tenido un mayor desarrollo empírico en los países del hemisferio sur y en el trabajo que en ellos desarrollan las organizaciones no gubernamentales (Goulet, 1989<sup>41</sup>). Actualmente es uno de los modelos de EP con mayor auge, no sólo en la cooperación internacional para el desarrollo; también está presente en las agendas de entidades locales y organizaciones sociales que afrontan sus problemáticas basándose en la concertación de las personas y en la extensión de la democracia participativa. Las prácticas de evaluación dentro de la EP-T tienen como objetivo principal empoderar a los participantes a través de una variedad de estrategias de recolección de datos que fomentan la creación conjunta de conocimiento. También muestran un compromiso especial por buscar, a través de las estrategias de evaluación, el desarrollo de las capacidades de autodeterminación de las personas (Plottu y Plottu, 2009). Esta última característica los diferencia de otros modelos participativos de evaluación. En esta tendencia *transformadora* de la EP, los evaluadores y los diversos implicados desarrollan relaciones cercanas; respeto mutuo y acuerdos profundos (Gaventa, 1993; King, 1998). También los participantes obtienen un mayor sentido de control sobre la evaluación cuando observan que sus conocimientos se utilizan de una manera respetuosa y orientados a la mejora grupal (Hanner, 2012).

---

<sup>41</sup> citado en Harner (2012).



A modo de resumen se presenta en la Tabla 3 las diferencias más importantes entre los enfoques de EP-P y EP-T:

ELEMENTOS ANÁLISIS/TIPOLOGÍA	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA PRÁCTICA (PRACTICAL- PARTICIPATORY EVALUATION P-PE)	EVALUACIÓN PARTICIPATIVA TRANSFORMADORA (TRANSFORMATIVE- PARTICIPATORY EVALUATION T-PE)
<b>Perspectiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmática-Instrumental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformadora</li> </ul>
<b>Concepto clave</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje en las organizaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje social y comunitario</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear conocimiento compartido sobre un programa / proyecto</li> <li>• Solucionar problemáticas específicas</li> <li>• Mejorar la gestión de los programas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar empoderamiento de personas y grupos a través de su participación en la evaluación</li> <li>• Aumentar la capacidad de las personas a través de su participación en la evaluación</li> <li>• Fomentar sentido de comunidad</li> </ul>
<b>Utilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión compartida</li> <li>• Aprovechar/reconocer experiencia de personal técnico de las organizaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar los procesos participativos comunitarios</li> <li>• Aprovechar/reconocer experiencia de personas de la comunidad</li> </ul>
<b>Perspectiva técnicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico-Evaluador participativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico-Facilitador procesos</li> </ul>
<b>Participación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas relacionadas con el programa evaluado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensible al conjunto de la comunidad</li> </ul>
<b>Método/Estrategia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación equipo de evaluación en la institución: Combinar conocimiento técnico en evaluación y conocimiento técnico del personal de las organizaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación partenariado social en la comunidad: Combinar conocimiento técnico en evaluación y conocimiento “popular” de las personas</li> </ul>
<b>Finalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar el uso de la evaluación y la utilización de sus resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia social;</li> <li>• Transformación social;</li> <li>• Empoderamiento de personas y comunidad</li> </ul>

Tabla 3. Diferencias entre los enfoques de Evaluación Participativa-Práctica (EP-P) y Evaluación Participativa-Transformadora (EP-T).  
Elaboración propia.

Sobre las dos vertientes de EP presentadas por Cousins y Withmore (1998) podemos concluir que ambas utilizan muchos de los mismos procedimientos de evaluación, y que las diferencias se encuentran en:

- a. La selección de los implicados.
- b. La finalidad de la evaluación.

En la Evaluación Participativa-Práctica participan habitualmente aquellas personas relacionadas y con información sobre el programa a evaluar; mientras que en la Evaluación Participativa-Transformadora se cuenta con la participación de las personas que son beneficiarias de los servicios o actividades del programa evaluado. Si nos ceñimos a la finalidad, la EP-P se asocia con la toma de decisiones organizacional y con la resolución de problemas en el marco de un programa o proyecto específico, buscando su mejora. La EP-T fomenta el empoderamiento de personas, grupos y comunidades, y busca generar transformación a partir de la estrategia de evaluación.

Las diferencias no suponen en la práctica una barrera insalvable entre las dos perspectivas de la EP. Si analizamos proyectos evaluados con la estrategia de la EP (Jacob et al. 2011) se observa que muchas desarrollan un modelo de EP *práctico* -EP-P- como paso previo a un modelo *transformador* de EP -EP-T-. Para estos autores evaluar la gestión de los proyectos de intervención socioeducativa que se desarrollan en una institución posibilitó en un segundo momento un escenario de transformación y empoderamiento grupal y comunitario. Desde nuestro punto de vista entendemos las dos vertientes de la EP -práctica y transformadora- de una forma inclusiva y relacionada.

#### **4.3.3.- Evaluación para el Empoderamiento (Empoverment Evaluation)**

En las últimas décadas está emergiendo con fuerza el concepto “*empowerment*” y su uso en el ámbito de la evaluación bajo el epígrafe “*empowerment evaluation*” (Fetterman, 1994, 2001a, 2001b, 2005; Fetterman y Wandersman, 2005, 2007; Schnoes et al., 2000; Smith, 2007; Wandersman y Snell-Johns, 2005). La Evaluación para el

Empoderamiento<sup>42</sup> se ha de entender como una estrategia de evaluación que busca la transformación social a través de la implicación de los participantes en los programas y proyectos que desarrollan en sus territorios. Schnoes et al. (2000) encuentran que la implicación de las personas en este tipo de prácticas fomenta su autodeterminación.

La primera utilización del término en el campo de la evaluación se sitúa en el año 1993 y se atribuye al profesor David Fetterman (Miller y Campbell, 2006). A partir de una propuesta transdisciplinar que combina disciplinas como la psicología comunitaria y la antropología, el autor elabora una visión del evaluador como agente de cambio social. Fetterman y Wandersman (2007) consideran que la Evaluación para el Empoderamiento<sup>43</sup> es un enfoque de evaluación centrado en la adquisición de la capacidad evaluadora de las personas<sup>44</sup>; que favorece la rendición de cuentas públicas y que concibe la evaluación como parte integrada de una organización.

No es el único enfoque que pretende la autodeterminación de las personas, y las diferencias entre las propuestas de la EP-T y la EE son difusas, ya que ambas tienen como objetivos principales fomentar el cambio y la transformación social. En esta línea Schnoes et al. (2000) apuntan una falta de acuerdo que delimite de manera específica cuáles son las diferencias entre la EE y otros modelos de evaluación basados en la participación de las personas.

Una de las diferencias principales se sitúa en el rol del evaluador dentro de cada uno de los enfoques. En la EP-T el evaluador mantiene un mayor control técnico y se implica más en la gestión y dirección de la evaluación, que el evaluador dentro del enfoque de la EE. Fetterman (1994) considera que en la EE las responsabilidades en la evaluación son compartidas, siendo el proceso de evaluación gestionado de manera democrática. En esta línea se posiciona Stufflebeam (2000), al afirmar que el evaluador dentro del

---

<sup>42</sup> Otros posibles términos utilizados pueden ser *Potenciación* - Gómez-Jacinto y Hombrados-Mendieta (2001)- o *Fortalecimiento*, en su traducción más cercana al castellano. Úcar y Llena (2006) por su parte prefieren, conscientes de utilizar un neologismo, el término *Empoderamiento*, dado que desde su perspectiva contiene en su propia formulación la metodología y el objetivo de la acción: dotarse poder que no sería lo mismo que dotarse de fuerza o de potencia.

<sup>43</sup> A partir de ahora EE en el texto.

<sup>44</sup> Nos referimos al término anglosajón *Evaluation Capacity Building*.

enfoque de EE traspasa la autoridad de la evaluación a los participantes, pasando a actuar bajo el rol de asistente técnico del proceso evaluador.

Cousins (2005) considera que, si bien todos los enfoques de evaluación orientados a la participación manifiestan su compromiso en fomentar la capacidad evaluadora de los actores, la EE es el que mantiene un mayor compromiso por desarrollar entre los actores la capacidad de autoevaluación.

Fetterman (2001a, p. 3) define la EE como *“el uso de los conceptos, técnicas y resultados de evaluación para fomentar la mejora y autodeterminación.”* Una definición más completa es la realizada por Wandersman & Snell-Johns (2005, p. 28), que se refieren al EE como: *“un enfoque de evaluación que tiene por objetivo incrementar la probabilidad de éxito de un programa (1) proveyendo a los implicados de herramientas para evaluar la planificación, implementación y autoevaluación del programa, e (2) incorporando la evaluación como una parte de la planificación y gestión del programa u organización.”*

Fetterman (2005) establece un conjunto de principios-marco útiles para guiar procesos de evaluación bajo los principios de la EE:

- Busca la mejora.
- El proceso evaluador es siempre propiedad de la comunidad.
- Fomenta la inclusión de colectivos infrarepresentados o culturalmente diversos.
- Fomenta la participación democrática y la justicia social.
- Respeto y tiene en cuenta el conocimiento comunitario en la evaluación.
- Estrategia de evaluación basada en evidencias.
- Pretende fortalecer la capacidad de evaluación de los actores.
- Pretende fomentar aprendizajes en las organizaciones.
- Fomenta la rendición de cuentas.

A partir de estos principios establece cuatro pasos metodológicos para implementar una EE (Fetterman, 2005):

1. Hacer un balance.
2. Planificar.
3. Implementar estrategias y planes de acción para facilitar el proceso.
4. Generar resultados.

Para facilitar un proceso de EE se han de tener en cuenta los siguientes elementos (Schnoes et al. 2000): a) apoyar las estructuras que refuerzan la importancia de la evaluación; b) utilizar los datos generados en el proceso de la EE para apoyar el mantenimiento y la continuidad del programa evaluado; y c) utilizar la evaluación para recoger datos a medio y largo plazo.

La EE no ha estado exenta de críticas a pesar de una amplia coincidencia en facilitar objetivos de trabajo -el empoderamiento de personas y la justicia social-, ampliamente reconocidos en la AC. La primera es planteada por Cousins (2005). Este autor crítica el doble posicionamiento<sup>45</sup> de la EE en la identificación de los objetivos de evaluación; lo que provoca una falta de identidad de las propuestas evaluadoras. La segunda crítica es elaborada por Miller y Campbell (2006). Consideran que la EE no está correctamente fundamentada a nivel teórico y empírico ya que:

- Presenta ambigüedad conceptual.
- Falta de univocidad en su desarrollo práctico.
- Existe limitada documentación que demuestre la evidencia de sus éxitos.

---

<sup>45</sup> Fetterman y Wandersman (2005) establecen dos vertientes de trabajo de las prácticas de EE: 1) orientada hacia la gestión y resolución de problemas; 2) orientada a fomentar la transformación. Cousins (2005) considera que este posicionamiento es similar al planteado en Cousins y Withmore (1998) para el enfoque de la EP; en donde los autores distinguían y justificaban una postura práctica (EP-P) y otra orientada hacia la transformación (EP-T). Si bien hemos justificado en este trabajo la existencia de un continuum entre ambas vertientes de la EP, Cousins (2005) sugiere que las prácticas evaluadoras orientadas a la participación de las personas no pueden alcanzar todos los objetivos que inicialmente se planteen; tanto aquéllos orientados a la resolución de problemas organizacionales y al mismo tiempo los que buscan la transformación y cambio social.

#### 4.3.4.- Evaluación Colaborativa (Collaborative Evaluation)

O'Sullivan (2012) define la Evaluación Colaborativa<sup>46</sup> como un enfoque que busca la implicación activa de los participantes de un programa como miembros de un equipo de evaluación; en la medida en que éstos estén dispuestos a participar y sean capaces de llevar a cabo las tareas de evaluación. La misión principal de la EC es promover la participación a través de la evaluación como un mecanismo para conseguir la mejora de los programas al servicio de las personas. O'Sullivan (2004)<sup>47</sup> considera que cuando las personas relacionadas con el programa colaboran con los evaluadores, su conocimiento se incrementa y la utilidad de la evaluación habitualmente mejora. Los efectos de la colaboración entre los evaluadores externos y los técnicos del programa tienen repercusión en: a) fortalecer el diseño de la evaluación; b) mejorar la recogida y el análisis de los datos; c) mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación.

Rodríguez-Campos (2012) apunta como objetivo principal de la EC mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación a través de la implicación de los participantes en los procesos evaluadores. El uso de los resultados ha de guiar el proceso de toma de decisiones, respetando al evaluando y sus interacciones dentro del programa. Se observa la aproximación a otros enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas -Evaluación Centrada en la Utilidad y la Evaluación Participativa Práctica-, que focalizan su actuación en la evaluación de un programa específico.

El enfoque de la EC se ha aplicado en diferentes ámbitos, como: a) desarrollo comunitario; b) agricultura sostenible; c) educación; y d) fomento del liderazgo en programas basados en la comunidad. Los evaluadores tienen dos tareas fundamentales (O'Sullivan, 2012): 1) mejorar las actividades de evaluación creando entornos que inviten y permitan la implicación de las personas; 2) entender y valorar las barreras a la colaboración y crear oportunidades para mejorarlas. Se observa su rol como líderes del equipo en la evaluación, que colaboran con el personal técnico de los programas. Por su parte los participantes se denominan *miembros colaborativos*. Son personas involucradas directamente con el programa evaluado, aunque también es *“fundamental*

---

<sup>46</sup> A partir de ahora EC en el texto.

<sup>47</sup> Citado en O'Sullivan & O'Sullivan (2012)

*considerar los puntos de vista de un amplio rango de personas que también colaboran de manera menos activa”.* (Rodríguez-Campos, 2012, p. 526)

La EC se secuencia en cuatro pasos (O’Sullivan y O’Sullivan, 2012; Rodríguez-Campos, 2005, 2012):

1. Revisión del programa; o clarificar la solicitud de evaluación.
2. Diseño del plan de evaluación.
3. Implementación de la evaluación.
4. Compartir los resultados de la evaluación.

Consideramos que en este enfoque el protagonismo de los evaluadores externos durante el desarrollo de la evaluación es mayor que en otras propuestas, como la EP-T y la EE. Por ejemplo, los niveles de colaboración son aplicados por los evaluadores externos, a partir del estudio de las necesidades y de los recursos de cada programa; es decir durante la fase 1 de clarificación de la solicitud. Los evaluadores externos también efectúan una propuesta de plan de evaluación -fase 2- que se ajusta a partir de la información y valoración de un grupo reducido de personas, habitualmente con responsabilidades directivas en el programa evaluado. Consideramos que es un enfoque más directivo por parte del rol de los evaluadores externos.

#### **4.3.5.- Otros modelos participativos en evaluación**

##### ***4.3.5.1.- Evaluación Centrada en la Utilidad (Utilization-Focused Evaluation)***

La Evaluación Centrada en la Utilidad<sup>48</sup> tiene como objetivo principal promover la utilización de los resultados de una evaluación para fomentar los aprendizajes. Patton (1978<sup>49</sup>) inicia el desarrollado de este enfoque participativo en evaluación. Considera que antes del inicio de una evaluación se han de tener presentes dos elementos: a) la utilidad de la evaluación, y b) la utilidad real de los resultados conseguidos. Este enfoque no sólo se centra en los resultados finales esperados; otorga importancia al diseño y proceso de la evaluación (Patton, 2008), ya que la experiencia evaluadora que

---

<sup>48</sup> A partir de ahora Ec-U en el texto.

<sup>49</sup> Patton, M. Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. (1<sup>st</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

desarrollan las personas durante el proceso determina en muchas ocasiones los resultados que se esperan. La evaluación se realiza en colaboración con un grupo-objetivo de usuarios directos del programa (Stufflebeam, 2000) que se selecciona a partir de un conjunto más amplio de personas.

Se habla en este enfoque de “*usos previstos de la evaluación*” y de “*usuarios directos previstos en la evaluación*” (Patton, 2008, 2012), ya que interesa la aplicabilidad de los resultados de evaluación y la experiencia, en términos de aprendizaje, de las personas participantes. De nuevo el análisis de la bibliografía científica presenta varias interpretaciones respecto qué personas o participantes deben ser considerados como usuarios previstos del programa evaluado. Williams (2010, p. 93) aboga por un posicionamiento más restrictivo y afirma que las personas relacionadas directamente con el programa son las únicas que pueden trasladar los datos en decisiones específicas; por lo tanto “*deben de estar presentes desde el diseño de la evaluación hasta el análisis, interpretación y finalmente impacto en las políticas, éste último en el que juegan un rol más activo.*” Patton (2012) establece una mayor apertura en el rango de participantes considerados como usuarios previstos de la evaluación, entre los que señala el personal técnico de las organizaciones; los administradores; los beneficiarios directos del programa; los miembros de la comunidad; los responsables en la toma de decisiones y los financiadores. Según este autor y relacionado con la necesidad de contextualizar las evaluaciones en todos los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas, el número y la tipología de participantes considerados usuarios previstos vendrá marcada por el propósito de la evaluación; los recursos disponibles; la temporización y los métodos que se utilicen. Lo fundamental es que los participantes sean propensos a utilizar los resultados de las evaluaciones si entienden y sienten como propios tanto el proceso evaluador como los resultados que de él se derivan<sup>50</sup>. La utilidad o los posibles usos de la evaluación pueden llegar a ser diversos,

---

<sup>50</sup>La Ec-U se relaciona con dos conceptos clave en la investigación sobre procesos de evaluación orientados a la participación de las personas: a) *Process Use*; b) *Evaluation Capacity Building (ECB)*. En relación al primer elemento, la investigación se centra en demostrar la utilidad de los procesos evaluadores participativos, en los que el propio desarrollo del proceso constituye un “resultado de evaluación” antes de la finalización del mismo y la consiguiente presentación de resultados. Se trata de identificar qué aprenden las personas en su experiencia evaluadora. Alguno de los trabajos en esta línea: Forss, Rebien y Carlsson (2002).



entre los que se destacan: a) la gestión del conocimiento de la organización; b) la evaluación de procesos; c) la promoción de la participación y d) el fortalecimiento de la capacidad de evaluación en la organización (Stufflebeam, 2000).

El enfoque de la Ec-U<sup>51</sup> es altamente contextualizado y su finalidad pasa por la capacidad de proporcionar respuestas específicas en situaciones determinadas. En el proceso de interacción con los implicados, el rol del evaluador consiste en organizar las evidencias de evaluación y facilitar su interpretación (Patton, 2012). Es un *facilitador* que desarrolla una relación de trabajo con los usuarios con el objetivo de ayudarlos a determinar qué clase de evaluación necesitan. Entre sus funciones destacan la negociación y preparación de la evaluación; la formación de los participantes y el acompañamiento a lo largo del proceso evaluador. Para constituir el grupo de trabajo hay que identificar personas responsables en la toma de decisiones del programa evaluado y usuarios del mismo (Williams, 2010) que trabajan con los evaluadores. De este grupo no sólo importa la recolección relevante de información para la evaluación, sino que interesa su compromiso posterior en el empleo de los datos recogidos para mejorar el programa.

#### **4.3.5.2.- Evaluación Proactiva (*Responsive evaluation*)**

La Evaluación Proactiva<sup>52</sup> tiene como objetivo principal potenciar los procesos de negociación entre los participantes. A través de la creación de debates se fomenta que cada persona o colectivo presente sus preocupaciones o comentarios y que se llegue a un consenso, aunque no es necesario que éste se produzca. Stake<sup>53</sup> (1975<sup>54</sup>, 2006)

---

En relación a la ECB, la investigación se centra en identificar qué estrategias fomentan la adquisición de competencias evaluadoras de los participantes que permitan la autoevaluación posterior de programas y proyectos. Se pueden consultar los trabajos de: Lennie (2005); Preskill y Boyle (2008); Taut (2008).

<sup>51</sup> Patton (2008) considera que la Ec-U no es un modelo específico de evaluación; se trata de un proceso que ayuda a los usuarios en la selección del método de evaluación que mejor se adapte a una situación particular. La Ec-U puede abordar diferentes propósitos de evaluación -formativa, sumativa, de desarrollo-; utilizar métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos; y basarse en diseños naturalísticos, experimentales, etc.

<sup>52</sup> A partir de ahora E-ProA en el texto.

<sup>53</sup> Para Abma (2005) el trabajo de Stake es fundamental para interpretar los enfoques de evaluación basados en la participación. Los modelos evaluadores previos, agrupados en las generaciones de (1)

desarrolla el inicio de este enfoque de evaluación, que comparte finalidades con los principios de la EP-T en lo relativo al fomento del empoderamiento de los sujetos y transformación social (Baur et al., 2010).

Los participantes se implican de manera activa en el proceso evaluador, en todas sus fases, desde la formulación de preguntas de evaluación y la selección de los participantes como en la interpretación de los resultados. Abma (2005) señala a los participantes como *socios en igualdad de condiciones* en relación a los evaluadores y otros perfiles técnicos.

Abma (2005) define a los evaluadores bajo los roles de (1) intérpretes; (2) educadores; (3) facilitadores y (4) guías socráticos. A través de la identificación de temáticas que son interesantes para los participantes, el evaluador ha de crear las condiciones necesarias para la interacción entre los implicados. Baur et al. (2010) marcan cuatro pasos en el desarrollo de una E-ProA:

1. Crear las condiciones sociales necesarias para la participación.
2. Generar temáticas entre los participantes.
3. Conducir diálogos entre grupos homogéneos de personas que comparten temáticas.
4. Conducir diálogos entre grupos heterogéneos de personas para acercar posiciones que permitan el entendimiento y el aprendizaje.

Al igual que en otros enfoques participativos existe una apertura sobre qué métodos y técnicas de evaluación utilizar, ya sean cuantitativos o cualitativos, pero se destaca como estrategia metodológica la triangulación de los datos recogidos. Destaca en este enfoque el aprovechamiento de la subjetividad de las personas, realizando entrevistas en profundidad e historias de vida (Baur et al. 2010) a los participantes.

---

medida, (2) descripción, (3) juicio, se articulan bajo un “bias gerencial” que deja de predominar en la cuarta generación de evaluación, bautizada bajo el epígrafe “de la negociación”. En el apartado 3.1. de este trabajo se presentan los orígenes teóricos de los enfoques participativos en evaluación.

<sup>54</sup> Citado en Baur et al. (2010)

#### **4.4.- Principios teóricos de las prácticas de Evaluación Participativa<sup>55</sup>**

Los definimos como las características teórico-conceptuales que comparten los enfoques de evaluación orientados a la participación. Se constituyen como una propuesta técnica que ayude a personas interesadas en el desarrollo de evaluaciones orientadas a la participación en el ámbito de sus entidades y organizaciones comunitarias. Son los siguientes, que desarrollamos en sucesivos apartados:

1. Evaluación sin objetivos preestablecidos (de forma externa a la comunidad).
2. Participación activa de las personas implicadas en los proyectos.
3. Evaluador como agente facilitador del proceso de evaluación.
4. Formación en evaluación de las personas implicadas en los proyectos.
5. Utilidad de los resultados (de los procesos de evaluación).

En el análisis internacional de los estándares de evaluación, la Asociación Americana de Evaluación<sup>56</sup> ha elaborado cinco principios generales de actuación. Los principios se deben aplicar a cualquier procedimiento evaluador, con independencia del modelo y del propósito de evaluación que se persiga. El objetivo común es que los evaluadores ofrezcan la mejor información posible que pueda influir en el valor de lo que se está evaluando. Los principios se organizan en tres tipos de consideraciones: a) teórico – metodológicas; b) axiológicas; c) sociales.

En relación a las consideraciones teóricas – metodológicas hallamos dos principios: 1) la evaluación se tiene que fundamentar en una investigación sistemática; 2) los evaluadores tienen que demostrar su competencia evaluadora basada en (a) una formación, habilidades y experiencia apropiadas; (b) una interpretación y respeto a la diversidad cultural y (c) una formación continua en sus conocimientos.

---

<sup>55</sup> Para la redacción de este apartado acerca de los principios teóricos en los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas se han consultado, además de la bibliografía que aparece referenciada, los documentos: a) The guiding principles for evaluators of the American Evaluation Association (2004): <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51> y b) Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>

<sup>56</sup> <http://www.eval.org/>

Sobre las consideraciones axiológicas, se considera que los evaluadores tienen que actuar bajo los principios de (1) integridad y honestidad de su praxis; (2) respeto por las personas con las que se relaciona.

Por último y relacionado con una perspectiva social, los evaluadores deben trabajar bajo el principio de actuación responsable hacia el bienestar general y/o público.

Como característica general y central de los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas, Huenchuan y Paredes (2007) consideran que estas evaluaciones demandan un ejercicio de aprendizaje sistemático y una actitud de flexibilidad a lo largo del proceso evaluador.

#### **4.4.1.- Evaluación sin objetivos preestablecidos (de forma externa a la comunidad)**

Laperrière y Zuñiga (2007) afirman que las EP son evaluaciones sin objetivos previos. Supone no basarse sólo en la verificación final de objetivos, que en la mayoría de los casos son preestablecidos por los financiadores y administradores de los programas. En los enfoques de evaluación orientados a la participación, el diseño de los objetivos parte de las aportaciones y necesidades expresadas por los agentes directamente implicados y/o afectados por la evaluación -personal técnico; usuarios de las actividades y servicios-, ya que es a ellos a quien el programa ha de dar respuesta. Esto no significa en ningún caso la ausencia de planificación y de concreción de objetivos de evaluación en las evaluaciones participativas. Wandersman y Snell-Johns (2005), dentro del enfoque de la EE, consideran que la comunidad tiene el derecho a tomar decisiones sobre acciones que afectan a sus propias vidas. Tanto la propiedad como el control de la evaluación están en manos de la comunidad o de aquellas personas que evalúan un programa.

#### **4.4.2.- Participación activa de las personas implicadas en los proyectos**

En estos enfoques de evaluación las relaciones sociales establecidas entre los participantes no son una cuestión irrelevante, ni tampoco son una fuente de error: la participación activa de las personas se presenta como un valor intrínseco (Abma y Widdershoven, 2008). Como apunta Zúñiga (2000, p. 214) *“una evaluación no puede ni*

*ignorar ni marginalizar a nadie que participe o sea afectado por una acción.*” El énfasis en promocionar la implicación de las personas es un elemento común de los enfoques participativos en evaluación (Schnoes et al., 2000).

Weaver y Cousins (2004) identifican tres razones principales que justifican la implicación de las personas en los procesos evaluadores:

- a. *Pragmática*: una evaluación orientada en la resolución de los problemas.
- b. *Política*: una evaluación orientada y comprometida con la justicia social.
- c. *Epistemológica*: una evaluación que genera conocimiento validado por los actores participantes.

La participación se fundamenta en el principio de diversidad de los agentes (Daigneault y Jacob, 2009; Harner, 2012; Weaver y Cousins, 2004). La diversidad se mide en relación al total de personas implicadas con un perfil no-evaluador a lo largo del proceso de EP, y no la diversidad de agentes en cada una de sus etapas (Daigneault y Jacob, 2009); ya que la mayor responsabilidad de unos u otros varía en cada una de las fases del proceso. En enfoques específicos como el *Participatory Evaluation* (Cousins y Earl, 1992; Folkman y Rai, 1997) y el *Stakeholder-based evaluation* (Ayers, 1987) se habla de colaboración entre implicados, con los objetivos de:

- a. Desarrollar e implementar instrumentos y procesos.
- b. Producir recomendaciones.
- c. Tomar decisiones en el desarrollo del proceso de evaluación.

Si bien la participación de los sujetos es un activo principal<sup>57</sup>, Bryson et al. (2011) observan falta de consenso para generar una definición unívoca acerca de quiénes son las personas que se consideran implicadas en las acciones de evaluación. En el repaso a

---

<sup>57</sup> Equipos de trabajo de organismos internacionales como El Grupo de Evaluación de Naciones Unidas, consideran que “asegurar la participación de los implicados es una obligación de Naciones Unidas, y que es el derecho de cada beneficiario tener voz sobre el proceso y la intervención que afecta a sus vidas” (UNEG, 2011, p. 21). La evaluación no constituye una excepción a esta directriz general.

la bibliografía internacional es común encontrarse con el término inglés *Stakeholders*<sup>58</sup>, que podríamos traducir en castellano por *Implicados*. Esta falta de consenso sobre el significado del término se debe a la existencia de opiniones más restrictivas o abiertas sobre quiénes han de ser consideradas personas implicadas en los procesos de EP. Autores como Bryson et al. (2011) y Weiss (1998) mantienen un acercamiento más abierto, al considerar que los contribuyentes u otras personas que participan en la sociedad civil pueden tener una implicación indirecta pero interesada en un proceso de EP. Otros autores, sin embargo, asocian a los implicados con aquéllos que tienen una relación directa con el programa que se evalúa (Themessl-Huber y Grutsch, 2003).

Daigneault y Jacob (2009) entienden como implicados -Stakeholders- de un programa o proyecto:

- Responsables políticos.
- Implementadores, entre los que se encontraría el personal técnico de los programas.
- Poblaciones beneficiarias de los servicios y proyectos.
- Sociedad civil y ciudadanos.

Greene (2005) clasifica a las personas implicadas en cuatro grupos:

- Personas con capacidad de decisión sobre el programa: financiadores; responsables políticos; asesores.
- Personas con responsabilidades directas en el programa: gestores del programa y técnicos de la organización.
- Personas directamente beneficiarias del programa, sus familias y sus comunidades.
- Personas perjudicadas por el programa: aquéllas que han perdido oportunidades de financiación.

---

<sup>58</sup> Bryson y otros (2011) apuntan que este concepto ha ganado relevancia en los ámbitos teórico y práctico de la evaluación durante los últimos veinte años; en especial en la última década. El término llega al ámbito de la evaluación proveniente del sector de las consultorías de gestión, y adquiere popularidad a partir de la obra de Freeman (1984) *Strategic Management: A Stakeholder Approach*.

En nuestro trabajo vamos a utilizar la definición de Bryson et al. (2011, p. 1), en donde los Stakeholders son “*los individuos, grupos u organizaciones que pueden afectar o estar afectados por un proceso de evaluación y/o por sus resultados.*”

Asumido el valor de la participación en este tipo de evaluaciones, la heterogeneidad de los diversos implicados<sup>59</sup> (Daigneault y Jacob, 2009; Puma et al., 2009) y la necesidad de permanentes negociaciones (Sharkey y Sharples, 2008) en el seno de los procesos de EP, provoca que su rol no sea estático y pueda modificarse desde la fase inicial hasta la final de una EP. Themessl-Huber y Grutsch (2003, p. 93) apuntan que “*el rol de las otras personas implicadas [más allá de los evaluadores] es también propenso a tener alteraciones.*” Estos autores ponen el ejemplo de una persona que en las primeras fases de una EP es entrevistada por un evaluador para recoger información sobre el proyecto, para desarrollar finalmente un rol más activo en la toma de decisiones dentro de la evaluación.

#### **4.4.3.- Evaluador como agente facilitador del proceso de evaluación**

Afrontaremos de manera específica el rol de los evaluadores en el siguiente capítulo teórico. Con todo se introducen tres ideas clave sobre su desempeño en los enfoques de evaluación orientados a la participación.

- a. Todos los enfoques de evaluación orientados a la participación coinciden en caracterizar a los evaluadores como *facilitadores*<sup>60</sup>. También le otorgan otros roles como:
  - Consultor, formador y amigo-evaluador crítico en la EE (Fetterman, 2001a; 2001b; Fetterman & Wandersman, 2005).
  - Educador, consultor y consejero en la EP-P (Morabito, 2002).
  - Intérpretes, educadores y guías socráticos en la E-ProA (Abma, 2005).

---

<sup>59</sup> En la redacción de este trabajo vamos a utilizar indistintamente los términos *Implicados* y/o *Participantes* en las acciones de evaluación orientadas a la participación de las personas. Con estos dos términos nos referimos a todas aquellas personas que inicialmente tienen un rol no-evaluador en el proceso, para diferenciarlo de los evaluadores.

<sup>60</sup> Algunos ejemplos pueden ser: Evaluación para el Empoderamiento (Schnoes, Murphy-Berman & Chambers, 2000; Smith, 2007); Evaluación centrada en la Utilidad (Patton, 2012; Williams, 2010); Evaluación Proactiva (Abma, 2005); Evaluación Participativa (Puma, Bennett, Cutforth, Tombari & Stein, 2009)

- b. El rol de los evaluadores varía a lo largo de las fases de la EP, desarrollando diversas funciones y estrategias. Folkman y Rai (1997) certifican que los evaluadores asumen sucesivamente el papel de: a) evaluador del programa; b) consultor del proceso; c) facilitador de aprendizajes. Cada uno de los roles tiene más o menos protagonismo en las diferentes fases en las que se encuentre la EP.
- c. La finalidad última de su función es des-implicarse progresivamente de la evaluación de los proyectos (Schnoes et al., 2000); al tiempo que los participantes en la evaluación comienzan a ser más competentes y se comprometen en la evaluación de los programas. Es una estrategia de trabajo compartida con los técnicos que desarrollan acciones comunitarias, ya que realizan “un acompañamiento pedagógico que facilita la capacitación de los actores y actrices para llevar a cabo la acción” (Llena et al., 2009, p. 114). El soporte pedagógico y formativo es una de las funciones propias de las estrategias de evaluación orientadas a la participación.

#### **4.4.4.- Formación en evaluación de las personas implicadas en los proyectos**

Diversos autores incluyen la formación -previa o continua- como principio rector de las prácticas de EP que proponen (DeLuca et al. 2009; Jacob et al. 2011; Titterton y Smart, 2008; Úcar, Segarra, Mas, 2008). Schnoes et al. (2000) apuntan que una pequeña formación pre-evaluación para los participantes con escasos conocimientos en evaluación ayuda a iniciar los procesos. Si bien se observa que en los enfoques de evaluación orientados a la participación se otorga cada vez mayor atención a su componente educativo (O’Sullivan, 2012); otros autores (Cousins y Chouinard, 2012) puntualizan al afirmar que la formación es una necesidad operativa y enunciada en las EP, pero que en la bibliografía falta discusión empírica sobre formación de los implicados para la preparación en el trabajo participativo que representa cada EP.

Las EP son una estrategia que fomenta la adquisición de aprendizajes de los agentes y organizaciones que participan (Suárez-Herrera, et al. 2009) que sirve para la mejora institucional (Rodríguez-Campos, 2012); más allá de la temática específica de la intervención. Dos características propias de los procesos de EP: a) la sustentabilidad de la comunicación entre los agentes participantes, y b) la creación de redes de apoyo



*“podrían estar directamente relacionados con el cambio intencional en el nivel organizativo”* (Suárez-Herrera, et al. 2009, p. 322) de las organizaciones que participan. Estos autores definen el aprendizaje organizacional como *“la creación de una red de personas implicadas trabajando juntas mediante acciones comunicativas y apoyando el partenariado, que se focaliza hacia una articulación política de acción”* (Suárez-Herrera, et al. 2009, p. 322).

En estas redes de participación se produce una disolución de los roles habituales en las evaluaciones de corte tradicional; ya que todos los actores implicados aprenden *de y en* el proceso evaluador al mismo tiempo que son quienes desarrollan la evaluación. (Forss et al. 2002). Esta disolución de los roles tradicionales en la EP defiende una perspectiva de co-evaluación, en donde los evaluadores profesionales comparten el control de la evaluación con todas aquellas personas implicadas, generando conocimiento y experiencia válida para posteriores utilidades colectivas en el desarrollo del trabajo comunitario (Folkman y Rai, 1997).

Tanto las aportaciones clásicas sobre EP (Cousins y Withmore, 1998; Fetterman, 2001a) como las más actuales (Cullen et al., 2011) concluyen que los participantes aprenden a expresar sus propias experiencias; a mantener actitudes democráticas dentro del grupo de participantes; a mejorar los conocimientos y habilidades sobre evaluación; a mejorar el conocimiento de los programas en los que participan; a mejorar las relaciones entre el personal técnico y los participantes de las organizaciones; y que de alguna manera se ven modificadas las actitudes y valores de las personas implicadas en estos procesos. En definitiva, la investigación certifica la utilidad -en términos de aprendizaje de las personas- de los procesos de EP (Jacob et al. 2011; Harner y Preskill, 2007; Patton, 1998), en los niveles individual, interpersonal y organizacional (Amo y Cousins, 2007), y que influye en las actitudes y valores de las personas implicadas en los procesos de EP (Fetterman, 2001a, 2001b).

#### **4.4.5.- Utilidad de los resultados (de los procesos de evaluación)**

La investigación sobre las prácticas de evaluación orientadas a la participación distingue dos tipos de resultados<sup>61</sup>. Por una parte aquéllos esperados como producto del desarrollo de un programa o proyecto específico. En estos casos se diseña un protocolo de evaluación que, mediante la recogida sistemática de información en las diferentes etapas del programa, recoja evidencias que demuestren la consecución de resultados. En un segundo momento la investigación se centra en aquellos resultados que son atribuidos a los efectos y lecciones del proceso de EP (Jacob et al. 2011) y que se conocen como *process use* o utilidad del proceso (Cousins, 2003; Cousins y Chouinard, 2012; Johnson, Greenesid, Toal, King, Lawrenz y Volkov, 2009). Patton (2008, p. 108 – 109) define la utilidad del proceso como aquellos “*cambios individuales a nivel cognitivo, actitudinal y conductual; y cambios organizacionales que son resultados, directa o indirectamente, de la implicación en el proceso de evaluación que provoca pensar de manera evaluativa. Ocurre cuando los implicados en la evaluación aprenden del propio proceso evaluativo o realizan cambios en el programa basándose en el proceso de evaluación más que en los resultados de evaluación.*” Bryson et al. (2011) apuntan que generar capacidad de evaluación -en términos de aprendizaje- en los implicados constituye en si mismo una utilidad del proceso evaluador.

Bajo estas consideraciones se cambia el foco de atención respecto cuáles son y cómo se representan los resultados de una evaluación. Si bien son válidos los resultados obtenidos al final de un proceso de evaluación, la investigación contemporánea busca identificar cada vez más los aprendizajes -individuales, organizacionales o comunitarios- que acontecen durante el desarrollo de una evaluación, en su fase procesal de implicación de las personas y no tanto en su fase final -clásica- de obtención de resultados.

---

<sup>61</sup> Alkin y Taut (2003) los clasifican como: a) los resultados de evaluación; b) la utilidad del proceso.

Amo y Cousins (2007) identifican cuatro tipos de utilidad del proceso:

1. Aprendizaje a través del desarrollo de conocimientos; capacidad para formar a otros; adquisición de conocimientos sobre la temática del programa o la organización.
2. Cambios en las actuaciones: integración de la evaluación como actividad ordinaria y habitual en el desarrollo de un programa.
3. Cambios en las actitudes: evolución profesional de los implicados y aumento de su compromiso con las prácticas y los parámetros de la evaluación.
4. Otros efectos: mejora de la noción de justicia social y del trabajo en red dentro de la organización.

Forss et al. (2002) apuntan cinco utilidades de los enfoques de evaluación orientados a la participación:

1. Aprender a aprender.
2. Desarrollar redes.
3. Generar conocimiento compartido.
4. Fortalecer el proyecto.
5. Elevar la moral de los participantes.

Preskill, Zuckerman y Matthews (2003) apuntan algunos de los beneficios obtenidos en la implementación de los enfoques de evaluación orientados a la participación en relación a la utilidad de estos procesos y los aprendizajes generados:

- a. Contribuyen a un sentimiento de apropiación de la evaluación por parte de los participantes, y al desarrollo de un compromiso ante la evaluación.
- b. Provee a los participantes de oportunidades de aprendizaje sobre prácticas efectivas de evaluación.
- c. Mejora y hacen más útiles las recomendaciones.
- d. Mejora la utilidad de los resultados de la evaluación.

Schnoes et al. (2000) apuntan que un amplio rango de modelos de EP tienen un compromiso por utilizar de manera significativa los resultados de evaluación producidos en estos procesos.

Consideramos que los enfoques de evaluación orientados a la participación pueden favorecer el aprendizaje organizacional en un momento en el que las organizaciones afrontan múltiples retos. Por otra parte son modelos de evaluación comprensivos y holísticos, adecuados para organizaciones caracterizadas por tener (a) una composición interna formada por personas con diversos bagajes culturales; (b) que experimentan cambios en diferentes ritmos y maneras; y (c) que tienen su propia ideología política (Preskill & Torres, 1999). Además estos autores consideran que las organizaciones presentan estructuras de comunicación formales e informales y que tienen que estar vinculadas y dirigidas desde el contexto más inmediato.

#### **4.5.- Elementos metodológicos de la Evaluación Participativa**

Se entiende por elementos metodológicos las pautas de trabajo necesarias para el diseño, planificación y gestión de una estrategia de EP.

Suarez-Balcazar et al. (2003) apuntan como primer elemento metodológico de las prácticas de EP el *desarrollo de partenariado social y la planificación de la evaluación*. En los momentos iniciales son clave principios como la confianza, el respeto y reconocimiento de la cultura organizacional de las instituciones y de la cultura popular de los miembros de la comunidad. El objetivo de este primer estadio es fomentar una base sólida de participación que apoye el proceso, y el reconocimiento y consolidación de un apoyo mutuo. Scarinci et al. (2009) denominan este conjunto de acciones “*expansión de la red*”.

Una estrategia metodológica recomendada en esta primera fase consiste en utilizar las estructuras locales ya existentes en la comunidad (Plottu y Plottu, 2009); buscando la representatividad del mayor número de personas y colectivos posible. Los técnicos encargados de la gestión inicial de una EP tienen que conocer las acciones comunitarias; las entidades sociales y los grupos y colectivos presentes en el territorio, ya que en ocasiones “*sólo ciertas categorías de la población son representadas, en particular las*

*personas jubiladas*” (Plottu y Plottu, 2009, p. 351). Se debe también prestar atención a colectivos con algún tipo de problemática social. Su participación puede ser difícil debido a la desconfianza inicial en los técnicos, o por una falta de habilidades sociales para expresar sus propias opiniones (Baur et al., 2010).

La segunda consideración metodológica consiste en la ***gestión de procesos de negociación inicial y negociación a lo largo del proceso de evaluación***. Las personas que participan tienen habitualmente diferentes perspectivas y prioridades sobre las cuestiones de evaluación. El conocimiento de esta diversidad y su impacto en las primeras discusiones es un elemento clave, si queremos evitar posibles resistencias. La EP en una organización puede verse afectada por la posición inicial de alguno de los actores, que siente cuestionado su trabajo o estilo de dirección (Themessl-Huber y Grutsch, 2003). Estos autores describen una EP en una entidad de atención a niños con discapacidades y a sus familiares. Las opiniones del personal técnico sobre la gestión de la organización estuvieron en peligro de ser ignoradas, sobre todo en la fase inicial del proceso. En este punto fue *“necesario convencer a los directores del programa que queríamos buscar soluciones y mejoras, y que nuestro objetivo era contribuir a incrementar la eficacia de los programas”* (Themessl-Huber y Grutsch, 2003, pp. 102-103). La estrategia que utilizaron los evaluadores para legitimar la EP fue informar a los directivos de la entidad de cada uno de los pasos que se tomaban.

El abordaje de las emociones en las negociaciones que se producen en todo el proceso de EP es un elemento clave, ya que en las dinámicas se *“evocan experiencias emocionales para las personas que participan”* (Sharkey y Sharples, 2008, p. 369). Estos autores apuntan que *“las tensiones abordadas de una manera no desafiante permiten el progreso de la EP”* (2008, p. 370) ya que *“gestionar las relaciones cara a cara dentro de las evaluaciones es clave”* (2008, p. 371).

La negociación es más intensa en los primeros momentos de una EP, pero no se puede descuidar en todo el proceso. Koch (2000) presenta un conjunto de criterios para organizar las negociaciones:

- Considerar el medio en que se desarrolla la evaluación; por ejemplo el tipo y tamaño de la organización, etc.

- Gestionar el proceso con un número máximo de implicados; que van entre las 40-50 personas.
- Buscar el compromiso de todos los implicados para mejorar la situación.
- Contar con la participación de los implicados; en el sentido que puedan expresar sus preocupaciones.
- Negociar un número de reuniones razonables.
- Designar evaluadores expertos que sean capaces de gestionar las diferencias de poder en las sesiones de evaluación.

El diseño metodológico debe contar con la provisión de espacios de debate y explicación de las actuaciones que se desarrollan. El objetivo es abrir el proceso de diseño de la evaluación a los participantes en los proyectos, a través de su participación pública (Guijt y Gaventa, 1998).

Una de las características que han de tener los evaluadores relacionada con los procesos de negociación es la escucha activa de las personas, ya que *“los participantes en las evaluaciones necesitan sentir que son escuchados y que aquello que dicen tiene un valor”* (Sharkey y Sharples, 2008, p. 372). La relación puede ayudar a generar un pensamiento creativo dentro de las evaluaciones. *“Entender las perspectivas de los implicados y sus razones para la participación, ayudan a identificar soluciones e ideas.”* (Ibid.).

El tercer elemento metodológico es el *diseño de la evaluación a partir de las necesidades, intereses y expectativas de los grupos que participan* (Marcano, Pirela y Reyes, 2004). En esta fase de planificación se busca identificar las necesidades, demandas y expectativas de evaluación de los implicados, tanto de los participantes en los proyectos como del personal técnico que los gestiona, precisando para ello de una clarificación de roles y tareas. Se consigue fomentando la participación directa en los diferentes momentos del proceso evaluador, tanto en el inicio cuando predomina la recolección de los datos, como en el análisis e interpretación de los resultados.

Para conocer las necesidades de las personas se continúa con procesos de negociación con los diferentes agentes (Guijt y Gaventá, 1998). El objetivo es identificar qué es lo que se va a evaluar, cuándo, cómo y de qué manera se va a recopilar y analizar la información; y cómo se van a compartir o difundir los resultados. Los objetivos se fijan de manera conjunta entre todas las personas interesadas en el programa y teniendo en cuenta que cada una de ellas tiene su propia agenda personal (Crishna, 2006). También en el núcleo de esta negociación se ha de consensuar la construcción de las variables e indicadores de evaluación; los plazos y términos de la evaluación, etc. Fetterman y Wandersman advierten que los procesos de evaluación necesitan ser adaptables y no adoptados por las comunidades, ya que *“las metodologías uniformes no son realistas con la diversidad existente en las comunidades.”* (2007, p. 187).

El cuarto elemento metodológico es ***la gestión de la participación de las personas implicadas y del propio proceso de EP***. Williams (2010) apunta tres elementos para la gestión del proceso de EP:

- Motivar el liderazgo en las personas; que se consigue a través de un enfoque democrático en el intercambio de ideas; con agendas organizadas y con un amplio conocimiento de las técnicas de evaluación y habilidades organizativas por parte de los evaluadores.
- Fomentar la comunicación regular y planificada; que se garanticen las condiciones para la confrontación equilibrada de los puntos de vista en donde los implicados construyan una visión compartida.
- Adquirir un compromiso continuo y consistente

Crishna (2006) propone tres principios para conducir una EP:

- Todas las personas implicadas en el programa deben tener control sobre el proceso de la evaluación.
- Abordar las dificultades colectivamente.
- Debe de haber un proceso de toma de conciencia colectiva.

El quinto y último elemento metodológico se relaciona con la *flexibilidad metodológica en la EP*. Además de la introducción de nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, es importante aprovechar las ya diseñadas con anterioridad al inicio de la EP, pudiéndose reformular con la asistencia técnica de los evaluadores. En ambos casos se ha de: a) reflejar las aportaciones de las personas que participan en el diseño del proceso evaluador; b) tener presente el medio y contexto cultural del programa que se evalúa (Suarez-Balcazar et al. 2003). El objetivo es buscar la aprobación e interiorización de los protocolos diseñados por parte de la comunidad.

Respecto a la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos la bibliografía consultada (Fetterman y Wandersman, 2005; Titterton y Smart, 2008; Diaz-Puente et al. 2008, 2009; Puma et al. 2009; O'Sullivan, 2012) propone el uso de ambos en las prácticas de EP. Algunas de las técnicas y dinámicas utilizadas por los evaluadores como propuesta metodológica son la observación, las notas de campo y los grupos de discusión (Themessl-Huber y Grutsch, 2003); la técnica del *colour voting methods* (Plottu y Plottu, 2009), o la técnica del timeline (Crespo, Ciraso y Úcar, 2012; Nabasa, Rutwara, Walker y Were, 1995).

#### **4.6.- Implementación de los procesos de Evaluación Participativa en organizaciones y comunidades: problemáticas identificadas**

Las prácticas de EP establecen como uno de sus objetivos favorecer el empoderamiento de personas, grupos y comunidades y buscar la transformación social a través de su praxis. Para la consecución de estos y otros objetivos hay que tener en cuenta el contexto personal, organizacional y comunitario; ya que podemos no alcanzar los objetivos marcados e incluso que el desarrollo de una EP comporte más dificultades que beneficios. Diversos autores identifican algunas de las problemáticas que dificultan la evaluación de programas en una comunidad a través de la estrategia de EP:

1. Las organizaciones comunitarias y los miembros de la comunidad no ven la necesidad o la utilidad de la evaluación; o la perciben como un escrutinio o control por parte de los financiadores de los proyectos (Scarinci et al., 2009).
2. No entienden el proceso académico y científico de la evaluación (Scarinci et al., 2009; McKie, 2003).



3. Las instituciones académicas, las organizaciones comunitarias y la comunidad (en general) pueden tener diferentes concepciones de lo que han de ser los *“resultados deseados,”* además de utilizar diferentes herramientas para medir el éxito de los programas (Nichols, 2002).
4. Muchas de las evaluaciones se desarrollan de arriba hacia abajo.
5. El peso otorgado a la evaluación en las instituciones de trabajo comunitario. Atkinson et al. (2005) argumentan que en ocasiones la evaluación no es un elemento central de las organizaciones dedicadas al ámbito social, lo que conlleva una falta de integración en los principios de la cultura organizacional. Los autores especifican que muchas de estas organizaciones *“carecen de personal dedicado a la evaluación, con habilidades necesarias para realizar tareas de evaluación o con falta de recursos específicos dedicados a estas tareas.”* (2005, p. 330).
6. En relación al papel de los técnicos comunitarios, son habituales las dudas respecto a un tipo de evaluación que supone la pérdida de control total sobre el programa; el cuestionamiento de su trabajo y la creencia de que la evaluación es difícil e incómoda. Este hecho dificulta cualquier tipo de innovación, ya que el personal técnico considera que *“sus iniciativas ya son efectivas y beneficiosas para la comunidad y que la evaluación no es necesaria.”* Suarez-Balcazar et al. (2003, p. 10).
7. En relación a los gestores de los programas evaluados, Themessl-Huber y Grutsch (2003) refieren comportamientos que ignoraban los resultados conseguidos en las primeras fases de la EP; ya que veían cuestionada su labor profesional ante las opiniones del personal técnico de la organización que afloraron en la evaluación. Los gestores intentaron desprestigiar el trabajo de los evaluadores externos, que fueron *“acusados de ser desorganizados en sus procedimientos y mantener una orientación deficitaria en nuestras entrevistas”* (Themessl-Huber y Grutsch, 2003, p. 102).
8. En relación con el punto anterior, se producen tensiones entre los gestores, el personal técnico de la organización y los propios evaluadores participativos.

9. Las comunidades más marginadas, o personas en problemáticas severas pueden percibir negativamente dar información para la evaluación, al considerar que sus datos puedan utilizarse en su contra.

Respecto al punto número 9, Baur et al. (2010) desarrollan dos evaluaciones participativas<sup>62</sup> bajo el enfoque *responsive evaluation*. Los autores consideran que los colectivos vulnerables pueden sentirse juzgados y que, en consecuencia, no confíen en otras personas que participan en la evaluación ni en el evaluador, que es un agente externo a la institución en la que viven o pasan varias horas al día. Algunas de las actitudes de defensa que apuntan son la permanencia en silencio en las actividades e incluso retirarse de las mismas. Implica que su participación y colaboración en el proceso no surge de manera natural, lo que impide la capacidad de respuesta.

Si bien se pretende empoderar a las personas a través de su participación en los enfoques de evaluación orientados a la participación, hay datos que invitan a pensar que en ocasiones se producen efectos contrarios a lo que inicialmente se pretende; como son las situaciones de pérdida de poder o des-empoderamiento de las personas y colectivos que participan. Lennie (2005) presenta un proyecto en el que se evaluaron a través de una EP las capacidades de una comunidad rural en la adquisición de capacidades en tecnologías de información y comunicación. Sus resultados explican los efectos positivos del programa y los contrasta con lo que considera efectos de des-empoderamiento de los participantes; en cuatro niveles diferenciados:

- a. Social: Confusión inicial sobre el propósito del proyecto; abierto a múltiples interpretaciones. También relata que no se ofreció suficiente información inicial y que el lenguaje utilizado no era familiar para los participantes.
- b. Tecnológico: Falta de confianza y poca familiarización de algunos participantes en el uso de ordenadores y de herramientas como el correo electrónico y la videoconferencia. También relata episodios de frustración debido a problemas técnicos, y un acceso limitado a los ordenadores.

---

<sup>62</sup> La primera evaluación se desarrolla en un centro de cuidado de personas de la tercera edad; la segunda en un centro terapéutico de desintoxicación de personas con problemáticas psiquiátricas

- c. Político: Diferencias de percepción sobre la propiedad del proyecto y el control de la agenda. Algunos participantes refieren falta de confianza o de influencia en las decisiones tomadas dentro del proceso participativo.
- d. Psicológico: Algunos participantes sufrieron falta de confianza y episodios de frustración ante las dificultades presentadas para atraer nuevos participantes al proyecto; confusión ante los objetivos y manifestar falta de tiempo y capacidades para participar.

## **5.- Conclusiones y definición de Evaluación Participativa**

En primer lugar, dentro de los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas se observan dos grandes tendencias:

1. Los orientados de manera principal a la mejora de los programas evaluados. Situamos las aportaciones de Evaluación Participativa Práctica (EP-P); Evaluación Colaborativa (EC) y Evaluación centrada en la utilidad (Ec-U).
2. Los orientados a fomentar el empoderamiento de las personas y grupos que participan, y por extensión de la comunidad en su conjunto. Dentro de este enfoque se encuentra la Evaluación Participativa-Transformadora (EP-T); la Evaluación para el Empoderamiento (EE) y la Evaluación Proactiva (E-ProA).

En los enfoques *prácticos* se busca la introducción y/o normalización de la cultura de la evaluación en el seno de la organización. La mejora de los programas se efectúa gracias a las valoraciones y a la participación activa de las personas implicadas en los programas. Estos enfoques no buscan necesariamente la defensa de la agenda social (Stufflebeam, 2000), ya que su finalidad última no es impulsar la actuación contra las injusticias o facilitar la expresión y ayuda de los grupos socialmente más desfavorecidos.

En los enfoques *transformadores* la evaluación se concibe como mecanismo que fomente la toma de conciencia de las personas y grupos respecto a una situación

determinada; y como es estrategia de trabajo comunitario que puede facilitar el empoderamiento individual, grupal y comunitario.

En la Figura 1 se puede visibilizar las dos grandes orientaciones de los seis enfoques analizados en esta investigación; y algunos de los elementos comunes que comparten<sup>63</sup>.

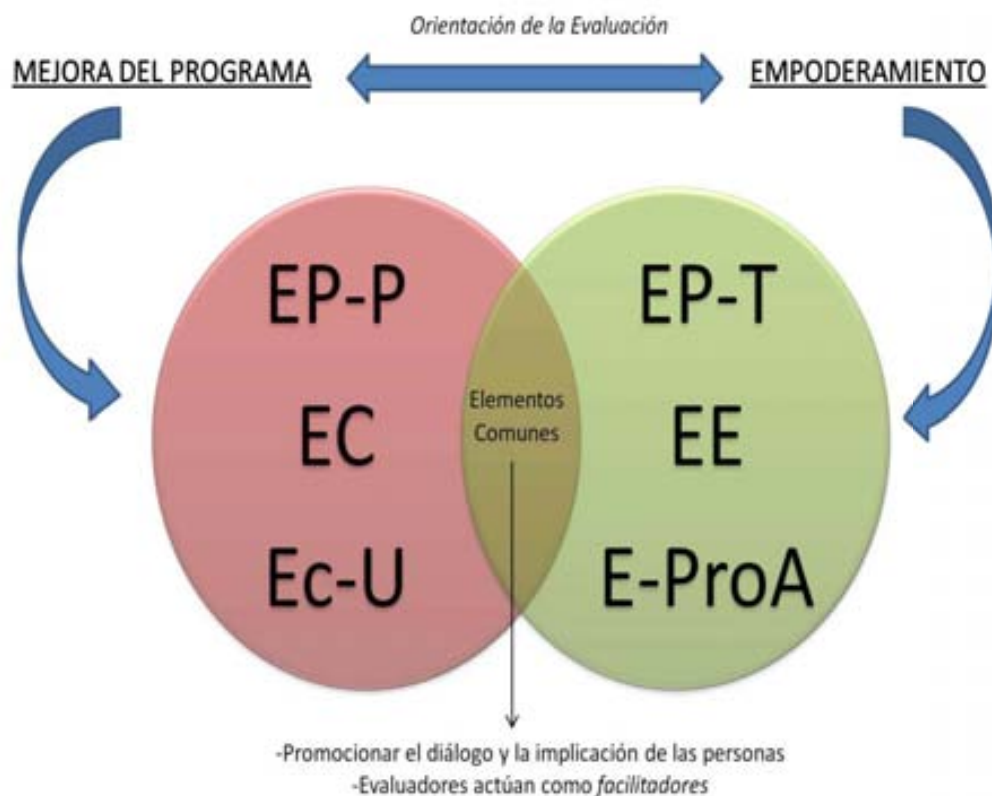


Figura 1. Orientación de la evaluación en los enfoques participativos.  
Elaboración propia.

Entendemos la clasificación de los enfoques de evaluación orientados a la participación de una manera inclusiva, interrelacionada. Cualquier institución o colectivo que decida poner en marcha un modelo participativo de evaluación parte con una serie de premisas; principalmente la orientación de la evaluación. Este hecho no debe bloquear la consecución de objetivos que inicialmente no estaban diseñados, como puede ocurrir en los planteamientos enfocados a la mejora: la participación de las personas en la

<sup>63</sup> Si se desea una consulta extensa de los elementos compartidos se remite al lector al punto 4.3.1.- Elementos comunes en los enfoques de evaluación orientados a la participación.

evaluación de un programa concreto puede provocar y favorecer un sentimiento de empoderamiento de sus participantes, tanto a nivel individual y colectivo.

En segundo lugar consideramos que ambos posicionamientos -prácticos y transformadores- comparten la misma finalidad principal: favorecer los aprendizajes para que las personas adquieran la capacidad de evaluar los programas en los que participan. En los procesos de evaluación orientados a la participación se producen *entornos de aprendizaje* a partir de la interacción entre (1) conocimientos y (2) acciones. Consideramos que los conocimientos que se comparten en el desarrollo de las acciones entre los diversos participantes -perfiles *evaluadores* y *no-evaluadores*- son de tres tipos:

1. Teórico-técnicos: desarrollados por los evaluadores externos a la organización o a la comunidad.
2. Técnicos-contextuales: desarrollados por los técnicos de las organizaciones comunitarias y por los técnicos del territorio vinculados con las Administraciones locales.
3. Contextuales-experienciales: basados en los conocimientos, experiencias y vivencias de los vecinos en la comunidad en la que se desarrolla una EP.

En tercer lugar, en la implementación de evaluaciones orientadas a la participación es necesario observar qué tipo de participación se genera en las dinámicas comunitarias; ya que ésta puede condicionar el enfoque de EP a adoptar. Especialistas en participación pública (Cornwall, 2008) definen una diversidad de modelos de participación, con significados e intereses diferentes. Hemos contrastado la tipología de intereses en la participación que presenta la autora con alguno de los enfoques analizados en nuestro trabajo. Se observa que dentro de un estilo de participación instrumental los objetivos se centran en aspectos como la eficiencia y coste-beneficio de las acciones desarrolladas; elementos, estos últimos, relacionados con las prácticas de evaluación definidas como EP-P. Por otra parte, un estilo de participación transformadora pretende directamente el empoderamiento de las personas a través de la toma de sus propias decisiones; objetivo explícito de los enfoques de la EP-T y la EE.

En la Tabla 4 relacionamos los términos participación y evaluación, a partir del análisis de las aportaciones de Cousins y Whitmore (1998) y Cornwall (2008):

MODELO DE EVALUACIÓN	PARTICIPACIÓN	
	FORMA / TIPOLOGÍA	
	INSTRUMENTAL	TRANSFORMADORA
P-PE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Toma de decisiones del programa</li> <li>• Eficiencia</li> <li>• Coste-Beneficio</li> </ul>	
T-PE EE		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-determinación</li> <li>• Toma de decisiones de las personas</li> <li>• Empoderamiento</li> </ul>

Tabla 4. Relaciones entre tipo de participación y modelo de evaluación.

Fuente: Cousins y Whitmore (1998); Cornwall (2008). Elaboración propia.

Cornwall (2008) considera crucial conocer quiénes toman parte en los proyectos desarrollados en las comunidades de la misma manera que saber quiénes se excluyen. La gestión de la representatividad de personas y colectivos en los procesos de participación que se producen en el marco de la EP se ha de observar como elemento clave.

Por último y en cuarto lugar, en la implementación de los enfoques de EP-T y EE hay que evitar la sobre-representación de colectivos considerados como no privilegiados. En ocasiones se puede generar lo contrario de lo que se busca; y el exceso de representación de algunos colectivos puede constituir una fuente de estigmatización cuando se presupone de ellos que son conflictivos o desafiantes. También es interesante en el plano metodológico desarrollar métodos y dinámicas comunitarias creativas y trabajar a partir de una sensibilidad cultural.

Después de todos estos análisis definimos la Evaluación Participativa como:

*Una práctica y estrategia metodológica de evaluación e intervención socioeducativa que pone en relación la competencia técnica de los expertos en evaluación, con los conocimientos y las experiencias contextuales y vitales del resto de personas implicadas, y que persigue los objetivos de: 1) mejorar los procesos evaluadores; 2) mejorar los programas evaluados; 3) formar para la adquisición de la competencia evaluadora y 4) facilitar el empoderamiento de aquéllos que se implican.*





### **CAPÍTULO III**

## **LOS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN COMUNITARIA Y LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA**

*“La empatía con las personas; poder entenderlas y ponerse en su situación; y partir siempre de lo que sienten las personas. El lado emocional veo que es lo más importante del trabajo de Técnico Comunitario”*

Extracto de una conversación con un Técnico Comunitario en  
el marco de la investigación (2012.03.14-Obs9)

*“El evaluador llega a ser consecuentemente un socio en el proceso en el que todo el mundo está comprometido con el cambio intencional a través de un proceso de aprendizaje organizacional”*

Jane Springett (2001)



## 1.- Introducción

El objetivo principal de este capítulo es analizar el perfil profesional de los Técnicos Comunitarios que desarrollan procesos de EP de acciones comunitarias. Se pretende identificar, describir y analizar cuáles son las funciones y las estrategias de trabajo que llevan a cabo, con la finalidad de facilitar la implementación de esta metodología de evaluación en las acciones comunitarias.

Podemos afirmar que el perfil profesional de los Técnicos Comunitarios se sitúa en un entorno que caracterizaremos como *híbrido*, ya que en las intervenciones confluyen profesionales que se sitúan conceptualmente en la AC y otros que provienen del ámbito de la evaluación de programas. Por tal motivo y en primer lugar, se analizan las funciones y estrategias de trabajo de los técnicos que desarrollan acciones comunitarias. En un segundo momento analizaremos las funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores de programas socioeducativos, principalmente aquéllos que centran la evaluación en enfoques orientados a la participación de las personas. Con este análisis, y a partir del diálogo entre autores, se pretende generar unas dimensiones de trabajo que faciliten el desarrollo de acciones comunitarias y su evaluación contando con la participación de los actores implicados.

## 2.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria

Como ya presentamos en el capítulo I, los fundamentos epistemológicos de la AC son eclécticos;<sup>64</sup> constituyen un paraguas conceptual en el que se insertan múltiples formas

---

<sup>64</sup>Johnson (1998, p. 40) observa la acción o práctica comunitaria como “*un término genérico utilizado para describir varias cosas. Se refiere a enfoques relacionados con individuos, familias y grupos dentro de las comunidades, e incluye tradiciones como la organización comunitaria, el desarrollo comunitario, el cambio social y la defensa de los derechos civiles.*” Llena, Parcerisa y Úcar (2009, p. 23) definen la acción comunitaria como “*una forma de acción social que se produce en el marco de una comunidad. Se refiere a las relaciones entre personas [...] y, en general, todos aquellos mecanismos que, de una manera dinámica y compleja, entretienen, regulan y estructuran la vida en sociedad.*”

de entender el trabajo en y desde la comunidad: diversos profesionales y aproximaciones desde el trabajo social; las prácticas educativas o el desarrollo comunitario llevan a cabo hoy en día acciones comunitarias. El objetivo de este primer apartado es identificar, describir y analizar cuáles son las funciones y estrategias de trabajo que realizan los técnicos que desarrollan acciones comunitarias.

La bibliografía internacional refiere dos grandes grupos de profesionales, si los clasificamos a partir de (1) su formación inicial, (2) el tipo de intervención:

- El ámbito del desarrollo comunitario internacional.<sup>65</sup>
- El ámbito del trabajo social.<sup>66</sup>

## **2.1.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito del desarrollo comunitario internacional**

Keough (1998) presenta una batería de diez principios para el trabajo de los técnicos en el ámbito del desarrollo participativo:

1. Acercarse a cada realidad *comunitaria*<sup>67</sup> con humildad y respeto.
2. Valorar y entender el potencial que representa el conocimiento local de cada comunidad.
3. Organizar el trabajo comunitario en base a principios democráticos.
4. Reconocer las diversas formas de conocimiento *en la comunidad*.
5. Trabajar a partir de principios de sostenibilidad.

---

<sup>65</sup> El análisis de la bibliografía internacional muestra una multiplicidad terminológica, que dificulta la identificación clara de las prácticas que se desarrollan. Algunos ejemplos: a) *Community-Based Services* (Johnson, 1998); b) *Participatory Development* (Keough, 1998); c) *Community Development* (Henderson y Glen, 2006; Laverack, 2001, 2006; Toomey, 2011; Weyers, 2011); d) *Community-Based Development* (Bayne-Smith, 2008).

<sup>66</sup> En esta investigación se entiende la práctica del trabajo social desde una perspectiva amplia; tal y como se presentó en el capítulo I. No limitamos la profesión ni su praxis a lo que en términos organizativos se conoce en España como Servicios Sociales de Atención Básica.

<sup>67</sup> Las palabras en cursiva en el enunciado de los principios son nuestras, con objeto de dotar de mayor énfasis su redacción.

6. Anteponer las cuestiones prácticas a las teóricas.
7. Saber aceptar la incertidumbre *en y de los procesos comunitarios*.
8. Reconocer la relatividad del tiempo y de los principios de la eficiencia en las acciones comunitarias.
9. Trabajar bajo un enfoque holístico.
10. Ejercer una opción por la comunidad.

El autor se centra en las funciones de los técnicos de Organizaciones no Gubernamentales (ONG), que fomentan actuaciones participativas en programas de desarrollo comunitario internacional. Destacamos el décimo principio, que desde nuestro punto de vista resume la perspectiva de trabajo de los técnicos según el autor: ejercer una opción por la comunidad significa posicionarse al lado de las personas de la comunidad en la defensa de sus intereses; que en ocasiones no coinciden con los intereses de los financiadores de los programas. El rol de los profesionales consiste en mediar y acercar las posturas entre los financiadores y la comunidad.

También en el ámbito del desarrollo comunitario internacional, Weyers<sup>68</sup> (2011) elabora un conjunto de ocho *hábitos de trabajo*<sup>69</sup> para los profesionales, con el objetivo de identificar los más eficaces en el trabajo en las comunidades:

1. Entender su posición -personal y profesional- dentro de una estructura organizativa mayor.
2. Innovar y formarse constantemente.
3. Cuidar de si mismo en relación a cuestiones personales relacionadas con el trabajo.
4. Buscar apoyos, tanto de los técnicos que supervisa como de iguales.
5. Construir partenariado y utilizar las coaliciones.

---

<sup>68</sup> El autor realiza un análisis sistemático de los artículos publicados entre 1997 – 2007 en las revistas: a) Community Development Journal; b) International Social Work; c) Journal of Community Practice; d) Social work (South Africa).

<sup>69</sup> Los hábitos se interrelacionan, no se limitan a un único nivel y la estructura marcada por el autor no implica un jerarquía entre los hábitos.

6. Utilizar la gestión y la planificación de los programas como herramientas de empoderamiento.
7. Fomentar el protagonismo de la comunidad.
8. Transmitir locus de control interno en los demás.

En un análisis histórico, Toomey (2011) presenta ocho roles de los técnicos en el desarrollo comunitario. Los clasifica en (a) los roles históricos, que define como: 1) rescatador; 2) proveedor; 3) modernizador; 4) libertador; y los contrasta con (b) los roles alternativos, que describe como: 5) catalizador; 6) facilitador; 7) aliado; y 8) defensor. La autora se decanta porque los técnicos asuman los roles alternativos en la AC. Algunas de las lecciones de su trabajo que justifican su elección:

- a. Los roles alternativos abogan por relaciones horizontales, de doble dirección<sup>70</sup> e influencia mutua entre los técnicos y los miembros de la comunidad.
- b. Aboga por trabajar con motivaciones intrínsecas de las personas y comunidades.

Laverack (2001, 2006) establece una batería de estrategias de trabajo para los Técnicos Comunitarios que les permitan favorecer el empoderamiento de las comunidades, tanto a nivel individual de las personas que participan en las actividades como en un nivel comunitario. Su aportación busca que los técnicos (1) promuevan la participación de las personas; (2) favorezcan y acompañen el liderazgo de los líderes locales; (3) trabajen con las organizaciones ya existentes en la comunidad; (4) incrementen la capacidad de evaluar los problemas; (5) fomenten el pensamiento crítico; (6) mejoren la movilización de los recursos; (7) fortalezcan vínculos con otras organizaciones, y (8) aumenten el control de las acciones que se desarrollan por parte de la comunidad.

En el ámbito del desarrollo comunitario en Inglaterra, Henderson y Glen (2006) apuntan cuatro estrategias de trabajo para los Técnicos Comunitarios: 1) identificar las problemáticas; 2) potenciar y apoyar la participación de los individuos; 3) favorecer la

---

<sup>70</sup> El término en inglés es: “*Two-way street*” (Toomey, 2011, p. 193).

creación de nuevos grupos y patrocinar los ya existentes, y 4) construir redes y vínculos en la comunidad.

Bayne-Smith et al., (2008) identifican tres componentes que han de incorporar los Técnicos Comunitarios para que sus estrategias en la implementación de acciones comunitarias tengan éxito:

- a. Conocimientos básicos sobre planificación estratégica, gestión y administración.
- b. Habilidades intrapersonales e interpersonales.
- c. Valores y atributos determinados.

Por conocimientos básicos sobre planificación, gestión y administración los autores señalan que los Técnicos Comunitarios deben ser competentes en (a) establecer procesos de toma de decisiones; (b) implementar procedimientos de comunicación; (c) gestionar reuniones; (d) diseñar programaciones y evaluaciones.

En relación a las habilidades intra e interpersonales apuntan autoconciencia; autocrítica; capacidad de escucha y de relación; reforzar a los otros y, en definitiva *“una mentalidad abierta que entienda los errores [...] y celebre las pequeñas victorias.”* Bayne-Smith et al. (2008, p. 262).

Por valores y atributos entienden todas aquellas actitudes personales que ayuden en el desarrollo de las acciones comunitarias, y que en ocasiones son complejas, en el sentido de vehicularlas en acciones específicas de trabajo: respeto hacia las personas; inclusividad; pasión; energía y optimismo.

Bessette (2004)<sup>71</sup> establece un conjunto de funciones que deben asumir los Técnicos Comunitarios para favorecer los procesos de comunicación en la implicación de una comunidad:

- a. Facilitar el diálogo y el intercambio de ideas entre diversos grupos e individuos.

---

<sup>71</sup> Citado en: Llena, Parcerisa y Úcar (2009)

- b. Animar a las personas a reflexionar sobre las problemáticas locales y buscar soluciones posibles.
- c. Apoyar la identificación y realización de acciones concretas para probar/implementar soluciones a problemáticas identificadas, o para conseguir objetivos comunitarios previamente planteados.
- d. Dirigir el esfuerzo hacia la toma de conciencia, la motivación y el aprendizaje de las personas de la comunidad, poniendo en prácticas las acciones pre-pensadas.
- e. Asegurar la circulación eficaz de la información entre los diversos participantes.
- f. Ayudar en la toma de decisiones de las personas implicadas en las acciones comunitarias, facilitando consensos entre las diversas categorías de participantes.
- g. Desarrollar colaboración y partenariado local, estableciendo alianzas entre las personas y las agencias locales; y actuando de canal entre los grupos, las entidades y los participantes.
- h. Supervisar las iniciativas comunitarias, asegurando el seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas.
- i. Cerciorarse de que las Administraciones, asociaciones y entidades que participan en las acciones comunitarias sean conscientes de los puntos de vista y de las necesidades locales.

Por otra parte, en unas sociedades occidentales compuestas actualmente por personas de diferentes procedencias étnicas y culturales, es necesario que los técnicos desarrollen competencia intercultural (Bayne-Smith et al., 2008; Daley y Wong, 1994<sup>72</sup>)

---

<sup>72</sup> Citado en: Johnson (1998).



## **2.2.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito del trabajo social**

La Federación Internacional de Trabajadores Sociales<sup>73</sup> establece un conjunto de principios éticos que orienta las prácticas y las intervenciones dentro de la profesión. Destacamos como importantes los siguientes:

- Promocionar los derechos de las personas para fomentar su toma de decisiones.
- Promocionar la implicación y participación de las personas para facilitar su empoderamiento en las decisiones y actuaciones que afectan a sus vidas.
- Diseñar las intervenciones desde una perspectiva holística y comunitaria de las personas.
- Centrar las intervenciones a partir de las fortalezas de las personas, de los grupos y de la comunidad.

Blom (2004) considera el elemento relacional como el más decisivo en la práctica del trabajo social. Las relaciones profesionales entre los trabajadores sociales y los usuarios de los servicios se deben basar en la confianza. Esta relación de confianza se consigue a través de la utilización de procedimientos claros y explícitos; en donde los trabajadores sociales actúan de forma comprometida y a partir de valores como la confianza y empatía hacia los usuarios (Frank y Frank, 1991).<sup>74</sup> La autora considera que los trabajadores sociales realizan las siguientes funciones: gestión administrativa; diagnóstico y valoración de casos; apoyo social e intervención con personas, familias y grupos (Blom, 2004).

Acker y Lawrence (2009) apuntan que los trabajadores sociales necesitan para su trabajo del dominio y conocimiento de competencias tecnológicas; gestión administrativa de los servicios; validación empírica de los métodos de intervención.

---

<sup>73</sup> <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/>

<sup>74</sup> Citado en Blom (2004).

Midgley y Livermore (1998) apuntan seis funciones que tienen que desarrollar los trabajadores sociales:

- a. Definir los objetivos de la comunidad / población.
- b. Identificar los recursos y las problemáticas de la comunidad.
- c. Crear agencias locales en la comunidad.
- d. Seleccionar estrategias efectivas para la acción comunitaria.
- e. Implementar programas y proyectos.
- f. Evaluar resultados.

Entre las estrategias a desarrollar destacan construir alianzas entre personas y organizaciones con intereses diversos<sup>75</sup>, y ser capaces de trabajar con otros profesionales del territorio y miembros de la comunidad.

Por último, Charnley y Langley (2007), apuntan como imprescindible la competencia cultural de los trabajadores sociales para poder trabajar con personas que pertenecen a otros colectivos identitarios o cuyas prácticas personales se alejan de las propias de los trabajadores sociales.

Después de analizar las funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de: a) el desarrollo comunitario internacional y b) el trabajo social presentamos algunas reflexiones sobre el papel de los técnicos como agentes que facilitan y promueven acciones comunitarias.

La perspectiva sobre el DC ha evolucionado de forma considerable en los últimos cincuenta años. Las primeras aproximaciones sobre el término primaban actuaciones basadas en los principios economicistas y desarrollistas (Llena, 2012). Las actuaciones

---

<sup>75</sup> Para construir estas alianzas Midgley y Livermore (1998) introducen el término “reclutamiento.” Los técnicos deben tener la capacidad de poder reunir (reclutar) personas de diferentes segmentos de la sociedad, lo que repercute en incrementar la densidad de las redes sociales. Esta última idea -incrementar la densidad de las redes sociales- se relaciona con el concepto de capital social. Úcar (2009a, p. 1) entiende el capital social como “*las relaciones interpersonales que se producen en una comunidad y el tejido social que aquellas confían*” asegurando que constituyen los principales recursos y patrimonio que posee dicha comunidad.

se llevaban a cabo de manera principal en los denominados “países del sur.” Actualmente el enfoque de trabajo ha cambiado y las prácticas en el DC se aproximan al concepto de acción comunitaria presentado en esta investigación. Si analizamos el modelo de trabajo y el ideario de algunas de las ONG<sup>76</sup> con mayor presencia a nivel internacional, encontramos que: 1) trabajan con organizaciones locales partiendo de sus prioridades y evitando crear dependencias; 2) diseñan las actuaciones en función del contexto, de las necesidades existentes y de las capacidades disponibles; 3) acompañan a las comunidades para que acceden a mejores condiciones de vida, educación y participación social y política desde su propia identidad (Intermon Oxfam).

Como destaca la bibliografía científica, la evolución conceptual en el DC afecta al papel de los profesionales, modificando sus prácticas. Como ya presentamos en este trabajo, la aportación de Toomey (2011) es interesante porque analiza los diversos roles por los que han transitado los profesionales en el DC. La autora los divide en (a) roles históricos y (b) roles alternativos. Entre los roles históricos destacamos los de *rescatador* y *proveedor*. Asociamos el primer término con un enfoque de trabajo en donde la comunidad siempre se encuentra en situaciones de necesidad y conflicto; y que necesita ser rescatada gracias a las actuaciones de las ONG. El segundo término alude a una visión de comunidad vacía de cualquier tipo de recurso y capital (cultural, social, económico) en donde la ONG, a través de sus técnicos, provee a la comunidad de contenido. Para Toomey (2011) los roles alternativos de los profesionales en las prácticas de DC abogan por relaciones horizontales que atiendan las motivaciones intrínsecas de las personas de las comunidades, como punto de salida de la intervención. Esta segunda perspectiva, en línea con el ideario actual de las ONG, es la que seguimos en este trabajo de investigación; en donde los profesionales que facilitan acciones comunitarias:

- a. Organizan el trabajo comunitario en base a principios democráticos y desde una aproximación holística (Keough, 1998).
- b. Fomentan el protagonismo de la comunidad (Weyers, 2011).

---

<sup>76</sup> Intermon Oxfam: <http://www.oxfamintermon.org/ca/que-fem/programes-de-desenvolupament/com-treballem>

- c. Fomentan el pensamiento crítico y promueven que la comunidad aumente el control de las acciones que se realizan (Laverack, 2001, 2006).

### **3.- Funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en los enfoques de evaluación orientados a la participación**

El objetivo de este apartado es identificar, analizar y describir las funciones y estrategias de trabajo<sup>77</sup> de los profesionales que desarrollan Evaluaciones Participativas. La información se ordena de la siguiente manera: en un primer momento se identifican las funciones de los evaluadores de programas, avaladas por instituciones y organizaciones internacionales de evaluación. En segundo lugar se presentan las funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores comunes a todos los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas dentro del ámbito comunitario. Por último y en tercer lugar, abordamos las funciones y estrategias de trabajo de los seis enfoques de evaluación orientados a la participación que se analizan en este trabajo: a) Evaluación Participativa-Práctica; b) Evaluación Participativa-Transformadora; c) Evaluación para el Empoderamiento; d) Evaluación Colaborativa; e) Evaluación centrada en la Utilidad; f) Evaluación Proactiva.

#### **3.1.- Funciones de los evaluadores de programas**

Stevahn, King, Ghore y Minnema (2005) establecen un conjunto de competencias para los evaluadores de programas. Agrupan sesenta y una competencias en seis apartados de trabajo:

1. Práctica profesional.
2. Investigación sistemática.
3. Análisis situacional.
4. Gestión de proyectos.
5. Práctica reflexiva.
6. Competencia interpersonal.

---

<sup>77</sup> Muchos de los artículos analizados se refieren a “Roles” desempeñados por los profesionales. Bajo este epígrafe se encuentran las funciones y estrategias que presentamos en este trabajo.

La Sociedad de Evaluación Canadiense<sup>78</sup> establece tres apartados que sirven de guía para la conducción de evaluaciones:

1. Los evaluadores tienen que ser competentes en la provisión de sus servicios; aplicando (1) métodos apropiados de investigación; (2) ofreciendo conocimientos técnicos y (3) mejorando -innovación- sus habilidades metodológicas y prácticas.
2. Los evaluadores tienen que actuar de manera íntegra en relación con los participantes en las evaluaciones; asegurando (1) la ausencia de conflicto o interés particular con los participantes en la evaluación; (2) respetando sus conocimientos y bagaje cultural y (3) respetando la privacidad, confidencialidad y propiedad de los resultados alcanzados.
3. Los evaluadores tienen que rendir cuentas de sus actuaciones y de sus productos; actuando (1) en tiempo razonable a lo acordado con los participantes; (2) facilitando su toma de decisiones y (3) presentando -en formato escrito y/o oral- los resultados de la evaluación.

Por último, El Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (2005) establece un conjunto de principios éticos en la evaluación: a) respetar el derecho a la confidencialidad y al anonimato de la fuente, en caso de información sensible; b) respetar las creencias, usos y costumbres de los entornos sociales y culturales en los que trabajan; c) ser sensibles y abordar los aspectos de discriminación y desigualdad de género.

### **3.2.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores comunes a todos los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas dentro del ámbito comunitario**

Plottu y Plottu (2009) presentan un conjunto de funciones genéricas para los evaluadores que desarrollan sus actuaciones a partir de modelos de evaluación

---

<sup>78</sup> <http://www.evaluationcanada.ca/>

orientados a la participación<sup>79</sup>. Consideran que el rol principal de los evaluadores en cada uno de los tres enfoques es el de *facilitador*. Presentan siete estrategias que tienen que desarrollar bajo este rol:

- a. Poseer un conocimiento amplio de las comunidades que participan en el proceso evaluador.
- b. Facilitar voz a los grupos más desfavorecidos dentro del colectivo de participantes, con el doble objetivo de: 1) asegurar la representación de un amplio rango de perspectivas y valores; 2) articular los desacuerdos y conflictos en una comunidad.
- c. Vencer las reticencias a la participación; de manera directa por las personas involucradas o en forma de representatividad de un colectivo.
- d. Identificarse e implicarse con las personas; del mismo modo que motivarlas. De forma específica pueden: 1) contar con la opinión de los líderes locales; 2) organizar reuniones, talleres y sesiones de convivencia.
- e. Buscar la expresión equitativa de los diferentes puntos de vista de los participantes.
- f. Proponer métodos y herramientas que ayuden a la negociación.
- g. Ayudar a los participantes a que conduzcan la evaluación.

Preskill y Torres (1999, p. 55) coinciden en asignar a los evaluadores<sup>80</sup> el rol de *facilitador*, en este caso de los aprendizajes que los participantes desarrollan a lo largo del proceso. Los aprendizajes deben permitir que sean los propios participantes los que *“continúen implicándose en las prácticas de evaluación cuando el “evaluador” deje la escena.”*

---

<sup>79</sup> Se refieren a: 1) evaluación participativa; 2) evaluación para el empoderamiento y 3) evaluación colaborativa.

<sup>80</sup> Estos autores también enmarcan el rol de los evaluadores dentro de los enfoques de 1) evaluación participativa; 2) evaluación para el empoderamiento y 3) evaluación colaboradora.

### **3.3.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación Participativa-Práctica (Practical-Participatory Evaluation) y Evaluación Participativa-Transformadora (Transformative-Participatory Evaluation)**

Suárez-Herrera et al. (2009) consideran que las organizaciones modernas disfrutan de una naturaleza plural y están sujetas a constantes cambios. En este contexto los evaluadores deben desarrollar una dimensión funcional y orientada a la resolución de problemas en los procesos evaluadores. Definen los roles de los evaluadores partiendo del trabajo de Cousins y Withmore (1998), que proponen dos vertientes de la EP: (1) Evaluación Participativa-Práctica (EP-P) y (2) Evaluación Participativa-Transformadora (EP-T).

En la EP-P se concibe al evaluador como un experto técnico (Suárez-Herrera et al. 2009) que mantiene las responsabilidades técnicas sobre la evaluación, mientras que son el resto de los participantes los que identifican las preguntas de evaluación. Una de sus funciones principales es asistir a los participantes en la identificación de los métodos de evaluación más adecuados a sus necesidades; y de su progresiva familiarización a lo largo del proceso. También caracterizan al evaluador como un facilitador y árbitro de los diversos roles de los participantes en las diferentes etapas de la evaluación.

En la EP-T el evaluador es un participante más dentro de un proyecto, cuya principal tarea es reconocer las funciones, habilidades y capacidades de todos los participantes en la evaluación; y asegurar que sus capacidades sean tomadas en cuenta y puestas en práctica.

Los autores consideran que estos roles pueden actuar de forma simultánea, y que el evaluador interviene dentro de un continuum que se desplaza desde investigador principal y observador participante hasta cumplir tareas relacionadas con el aprendizaje; la mediación; la formación; el desarrollo local; el cambio social; la educación y la promoción de entornos interactivos de aprendizaje.

DeLuca et al. (2009) especifican las estrategias utilizadas por los evaluadores en tres proyectos evaluados a través de evaluaciones participativas:

- a. Crear espacios de diálogo entre los implicados en el programa y el equipo de evaluadores utilizando estrategias formales e informales. Esta comunicación debe ser continua a lo largo de la evaluación.
- b. Comunicar el tipo de enfoque de evaluación que se pretende aplicar; solicitar consentimiento para su puesta en marcha y opiniones sobre su diseño. Esta acción permite modificar el plan de evaluación en respuesta a las necesidades de los implicados.
- c. Identificar necesidades de formación y conocer las experiencias previas de los implicados. Mejora el diseño de las actividades de aprendizaje que permite a los implicados tener una participación significativa en la evaluación.
- d. Facilitar interacciones entre los grupos de implicados que permitan conocer todas las perspectivas existentes en un programa.
- e. Asegurar que el proceso de evaluación y sus productos abordan los propósitos de evaluación de las personas implicadas en los programas.

Los mismos autores resumen en cuatro las estrategias que han de llevar a cabo los evaluadores para fomentar la planificación y la utilidad de las EP:

1. Establecer compromiso con la investigación evaluativa.
2. Fomentar confianza entre evaluador e implicados.
3. Promover un aprendizaje que equilibre la planificación y el uso emergente de los procesos.
4. Participar en prácticas reflexivas, sean individuales y colectivas.

Folkman y Rai (1997) establecen tres roles de trabajo para los evaluadores: a) evaluadores del programa; b) consultores en el proceso, y c) facilitadores de los aprendizajes. Cada uno de estos roles adquiere mayor o menor protagonismo dependiendo de la fase en la que se encuentra el proceso evaluador. En los primeros pasos el técnico asiste como *evaluador del programa*, es decir, provee de información



(características del programa, tipo de actividades, etc.) a los participantes para que puedan tomar decisiones sobre la evaluación. Evoluciona hacia un rol de *consultor del proceso*, en el que prima generar espacios de pensamiento crítico que facilite la experiencia empoderadora. En esta fase el evaluador tiene que utilizar sus habilidades interpersonales dentro del grupo. Por último el técnico también actúa como *facilitador de aprendizajes*.

El rol de facilitador-mediador en muchas organizaciones comunitarias se mueve en el equilibrio por conseguir, por una parte, resultados tangibles en las comunidades y por otra parte atender la diversidad y las demandas, en ocasiones conflictivas, de los participantes.

Garaway (1995) presenta un listado de requerimientos para el evaluador en los procesos de EP:

- a. Compromiso y habilidad para trabajar con otras personas: debe existir un deseo personal hacia la participación dentro de un proceso interactivo.
- b. Suficiente compromiso para aportar tiempo extra y apoyar el proceso de participación.
- c. Experiencia técnica y formación en metodologías de investigación.
- d. Competencia docente para sintetizar y adaptar la formación a una amplia variedad de contextos.
- e. Tolerancia a la imperfección, pero con una calidad técnica suficiente para garantizar la viabilidad de la evaluación.

### **3.4.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación para el Empoderamiento (Empowerment Evaluation)**

Smith (2007) considera que los evaluadores son facilitadores que ayudan en la creación de ambientes que conduzcan al empoderamiento de las personas y grupos; mientras que Schnoes et al. (2000) establecen tres roles para los evaluadores: a) consultor; b) formador y c) facilitador.

Fetterman (2001a, 2005) considera que “*el principal rol del evaluador es trabajar como coach, facilitador, formador, consultor y amigo-evaluador crítico [...] el evaluador debe también ser analítico y crítico, preguntando o provocando a los participantes a clarificar, documentar y evaluar lo que están haciendo para asegurar que los objetivos específicos sean conseguidos*” (2001, pp. 30-31). Cada uno de los roles adquiere mayor protagonismo dependiendo de las fases de la evaluación y de los principios generales que la guían. Los cuatro principios fundamentales que hemos seleccionado de la obra de Fetterman (2005)<sup>81</sup> son: 1) propiedad de la comunidad; 2) conocimiento comunitario; 3) fortalecer la capacidad de evaluación de los actores y 4) aprendizaje organizacional.

El principio “propiedad de la comunidad” considera que el control y las decisiones acordadas sobre el proceso evaluador están, desde el primer momento, en las manos de los agentes implicados en la evaluación y no bajo las decisiones unilaterales del evaluador. Dentro de este principio general el evaluador tiene que:

- a. Asegurar que los actores hagan suyo el proceso de evaluación.
- b. Alentar a los actores para que asuman responsabilidades.
- c. Formar a la comunidad para que puedan conducir sus evaluaciones.
- d. Apoyar a la comunidad mientras desarrollan sus evaluaciones y utilizan los resultados en la toma de decisiones.

Fetterman (2005) señala que muchos evaluadores ignoran la importancia del conocimiento de las personas que participan en evaluaciones; lo que representa una pérdida de información contextualizada importante. El principio de “conocimiento

---

<sup>81</sup> Fetterman establece 10 principios generales que guían las actuaciones del empowerment evaluation: (1) mejora; (2) propiedad de la comunidad; (3) inclusión; (4) participación democrática; (5) justicia social; (6) conocimiento comunitario; (7) estrategias basadas en evidencias; (8) fortalecer la capacidad de evaluación de los actores; (9) aprendizaje organizacional y (10) rendición de cuentas. En este trabajo se decide seleccionar aquéllos más importantes -cuatro- dentro del ámbito de la acción comunitaria así como resumir su propuesta sobre las funciones de los evaluadores en el empowerment evaluation. Para una revisión completa consultar: Fetterman (2005).

comunitario” consiste en incorporar los conocimientos de las personas como información útil en una evaluación. Dentro de este principio el evaluador tiene que:

- a. Respetar y valorar los conocimientos de las personas.
- b. Alentar la participación multicultural.
- c. Utilizar y validar el conocimiento comunitario en las actividades de evaluación.
- d. Validar el conocimiento generado por la comunidad en el proceso evaluador.
- e. Ayudar a combinar el conocimiento local con estrategias basadas en evidencias de carácter externo.

Fomentar la “capacidad de evaluación de las personas” es uno de los principios más importantes en la EE. Desde nuestro punto de vista relacionado con el concepto “*process use*” (Patton, 2008, 2012), este principio general considera que las personas se forman en evaluación mientras participan; lo que provoca un aumento de sus conocimientos en evaluación que podrán aplicar en otros procesos evaluadores. Las funciones que el evaluador desarrolla para fortalecer la capacidad de evaluación de los actores son:

- a. Formar a la comunidad.
- b. Ayudar a la comunidad a conducir sus propias evaluaciones.
- c. Alentar el sentimiento de propiedad de la evaluación por parte de la comunidad.
- d. Identificar elementos que ayuden a interiorizar e institucionalizar la evaluación dentro de la organización.

Por último, el “aprendizaje organizacional” se interpreta en la obra de Fetterman (2005) como un principio que ayuda a crear una comunidad de aprendices, en línea con las aportaciones de Wenger (1998) sobre comunidades de aprendizaje: se genera un constante feedback entre los actores para comprobar la consecución de los objetivos y tomar decisiones sobre el programa o actividad que se evalúa. Las funciones que el evaluador desarrolla para favorecer el aprendizaje organizacional son:

- a. Ofrecer formación.
- b. Ayudar a que la comunidad intérprete y utilice los datos de la evaluación en la toma de decisiones.
- c. Reflexionar sobre los aprendizajes conseguidos.

### **3.5.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación Colaborativa (Collaborative Evaluation)**

O'Sullivan (2012) considera que los evaluadores colaborativos tienen que: a) liderar el equipo que desarrolla la evaluación; b) colaborar con el personal de la organización en la que se desarrolla la evaluación. Entre los retos que tienen que asumir los evaluadores en el marco de este enfoque:

- a. Mejorar las actividades de evaluación, creando entornos que inviten y permitan la implicación de los participantes.
- b. Entender y evaluar las barreras a la colaboración y crear oportunidades para superarlas.
- c. Reconocer las diferencias culturales y ser capaz de adaptarse a la diversidad cultural que pueda existir en el proceso de evaluación de un programa.

### **3.6.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación centrada en la Utilidad (Utilization-Focused Evaluation)**

Los evaluadores en esta propuesta de trabajo tienen que realizar un diagnóstico de las necesidades de evaluación de la organización. El diagnóstico se efectúa analizando las múltiples perspectivas representadas por los posibles implicados en la evaluación.

Como explicábamos en el capítulo anterior, éste es un enfoque orientado a la mejora de los programas y en donde el rol de los evaluadores prevalece más en la toma de decisiones que en los enfoques transformadores, como por ejemplo la EE o la EP-T. Una de sus funciones es seleccionar un grupo de personas que represente al colectivo de personas relacionadas -implicadas- en el programa que se evalúa. A partir de aquí su rol es el de *asesor* o *facilitador*, ya que el evaluador *“implica al grupo de clientes para clarificar por qué necesitan realizar una evaluación; cómo aplicarán los resultados y cómo se debería conducir la evaluación, y qué tipos de informes se deberían realizar.”* (Stufflebeam, 2000, p.77). Algunas de las funciones que realizan:

- a. Identificar personas (dentro de un grupo más amplio) para que participen en la evaluación.
- b. Negociar y preparar la evaluación.

- c. Formar a los participantes.
- d. Acompañar a los participantes en la evaluación.

### **3.7.- Funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en la Evaluación Proactiva (Responsive Evaluation)**

En este enfoque facilitar el diálogo entre los grupos de personas es una tarea central del evaluador. Éste no ha de adoptar una posición de defensa de los grupos vulnerables ni hablar en nombre de ciertos implicados. Más bien su objetivo es apoyar a los grupos que se mantienen en silencio a desarrollar por si mismos una voz que les permita implicarse en un diálogo con otros grupos de participantes. Su función se centra en mejorar el proceso de diálogo (Abma, Greene, Karlsson, Ryan, Schwandt and y Widdershoven, 2001). El evaluador actúa como un facilitador de procesos y crea las condiciones sociales necesarias para fomentar un diálogo genuino e inclusivo (Abma, 2005; Abma et al., 2001). Algunas de las estrategias que reportan estos autores y que utilizaron en la implementación de evaluaciones participativas con personas en riesgo de exclusión social son las entrevistas en profundidad -en una primera fase-; la observación participante en las reuniones y el *storytelling*.

Otras de las funciones destacadas son:

- a. Dedicar tiempo para construir relaciones personales con los participantes.
- b. Asegurar que todas las personas tienen una oportunidad para expresar sus opiniones de forma igualitaria.
- c. Prestar atención a los colectivos que se sienten excluidos o con restricciones en la expresión de su opinión.
- d. Animar a los participantes a compartir sus historias, haciendo preguntas reflexivas y centrándose en las experiencias compartidas.

Se destaca también el rol de mediadores y educadores cuando las situaciones conflictivas se encuentran muy arraigadas en los procesos históricos de las instituciones.

En el Cuadro 1 se presenta (a) el rol de los evaluadores; (b) los objetivos de evaluación y (c) las funciones y estrategias socioeducativas de los seis enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas analizadas en este trabajo.

ENFOQUES	ROL EVALUADORES	OBJETIVOS	FUNCIONES Y ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS
<b>EP-P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitadores</li> <li>• Colaboradores</li> <li>• Investigadores</li> <li>• Expertos técnicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear conocimiento compartido sobre un programa / proyecto</li> <li>• Solucionar problemáticas específicas</li> <li>• Mejorar la gestión de los programas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear espacios de diálogo utilizando estrategias formales e informales</li> <li>• Facilitar las interacciones entre los grupos para conocer todas las perspectivas</li> <li>• Identificar necesidades de formación</li> <li>• Conocer las experiencias previas de los participantes</li> <li>• Asegurar que el proceso evaluador y sus resultados abordan los propósitos de evaluación de los participantes</li> </ul>
<b>EP-T</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluadores de programas</li> <li>• Consultores</li> <li>• Facilitadores de aprendizajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar empoderamiento de personas y grupos a través de su participación en la evaluación</li> <li>• Aumentar la capacidad de las personas a través de su participación en la evaluación</li> <li>• Fomentar sentido de comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer de información a los participantes para que puedan tomar decisiones sobre la evaluación</li> <li>• Generar espacios de pensamiento crítico que facilite la experiencia empoderadora</li> </ul>
<b>EE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultores</li> <li>• Formadores</li> <li>• Facilitadores</li> <li>• “Amigos”- evaluadores críticos</li> <li>• Profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer la capacidad de evaluación de los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alentar a los actores para que asuman responsabilidades</li> <li>• Formar a la comunidad para que puedan conducir sus evaluaciones</li> <li>• Validar el conocimiento generado por la comunidad en el proceso evaluador</li> <li>• Apoyar a la comunidad mientras desarrollan sus evaluaciones y utilizan los resultados en la toma de decisiones</li> </ul>

<p><b>EC</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilitadores</li> <li>● Líderes equipo evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mejorar la utilidad de la evaluación a través de la implicación de los participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Crear entornos que permitan la implicación de los participantes</li> <li>● Entender y evaluar las barreras a la colaboración y crear oportunidades para superarlas</li> <li>● Reconocer las diferencias culturales</li> <li>● Adaptarse a la diversidad cultural existente en un proceso de evaluación</li> </ul>
<p><b>Ec-U</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Facilitadores</li> <li>● Organizadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover la utilización de los resultados de evaluación para fomentar los aprendizajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar personas (dentro de un grupo más amplio) para que participen en la evaluación</li> <li>● Negociar y preparar la evaluación</li> <li>● Formar a los participantes</li> <li>● Acompañar a los participantes en la evaluación</li> </ul>
<p><b>E-ProA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Intérpretes</li> <li>● Educadores</li> <li>● Facilitadores</li> <li>● Guías socráticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Potenciar los procesos de negociación entre los participantes</li> <li>● Facilitar el diálogo entre los grupos de personas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Crear las condiciones para la interacción de los participantes</li> <li>● Conducir los diálogos que se generan entre los participantes</li> <li>● Dedicar tiempo para construir relaciones personales con los participantes</li> <li>● Asegurar que todas las personas tienen una oportunidad para expresar sus opiniones de forma igualitaria</li> <li>● Prestar atención a los colectivos que se sienten excluidos o con restricciones en la expresión de su opinión</li> <li>● Animar a los participantes a compartir sus historias, haciendo preguntas reflexivas y centrándose en las experiencias compartidas</li> </ul>

Cuadro 1. Roles; objetivos de evaluación, y funciones y estrategias socioeducativas de los evaluadores en los enfoques de evaluación orientados a la participación. Elaboración propia.

A continuación realizamos algunos comentarios sobre la información presentada en el Cuadro 1.

Todos los enfoques de evaluación orientados a la participación coinciden en definir a los evaluadores como *facilitadores*. Consideramos que las diferencias en la asignación del rol de los evaluadores vienen marcadas por la primera de las tres características fundamentales que definen qué es una EP: *el grado de control de la evaluación por parte de los implicados* (Cousins y Withmore, 1998; Daigneault y Jacob, 2009). Los enfoques que tienen como objetivo principal la mejora de los programas evaluados, priman un rol que entiende a los evaluadores como *expertos técnicos* -Evaluación Participativa-Práctica (EP-P)- y *líderes del equipo de evaluación* -Evaluación Colaborativa (EC)-. Los enfoques que se orientan principalmente hacia el empoderamiento de las personas y la transformación de la comunidad, señalan el rol de los evaluadores como *intérpretes* y *guías socráticos* -Evaluación Proactiva (E-ProA)-. Cuanto mayor sea el control de los evaluadores sobre las cuestiones técnicas del proceso evaluador, más restrictivo es su papel, y mayores similitudes con las funciones que efectúan los evaluadores en los modelos gerenciales de evaluación (Plottu y Plottu, 2009). En el Cuadro 2 presentamos una comparativa entre los tres enfoques de evaluación orientados a la participación citados. Se puede observar en la representación gráfica cómo los enfoques orientados a la mejora de los programas tienden a un mayor control técnico de la evaluación por parte de los evaluadores (representado con el símbolo +); mientras que en el enfoque de la E-ProA, orientado al empoderamiento, los evaluadores tienen un menor control técnico de la evaluación (representado con el símbolo -) que se distribuye entre los implicados.



CARACTERÍSTICAS EVALUACIÓN		ROLES DE LOS EVALUADORES (En diferentes enfoques)		
		EP-P	EC	E-ProA
Control evaluación	+	Expertos técnicos	Líderes equipo evaluación	
	—			Intérpretes Guías socráticos

Cuadro 2. Comparativa del rol de los evaluadores en tres enfoques de evaluación orientados a la participación.

Elaboración propia.

En segundo lugar, consideramos que los objetivos que persiguen cada uno de los enfoques de evaluación orientados a la participación, vienen marcadas por la segunda de las tres características fundamentales que definen qué es una EP: *asegurar la diversidad de los agentes seleccionados* (Cousins y Withmore, 1998; Daigneault y Jacob, 2009). Si los objetivos que se pretenden alcanzar son (a) solucionar problemáticas específicas; (b) crear conocimiento compartido sobre un proyecto -ambos en la Evaluación Participativa-Práctica (EP-P) la diversidad de los agentes seleccionados se centra, de manera principal aunque no exclusiva, en el marco del proyecto que se evalúa. Por el contrario, si los objetivos del enfoque de evaluación son (a) fomentar el sentido de comunidad; (b) facilitar el empoderamiento de las personas -ambos en la Evaluación Participativa-Transformadora (EP-T)- el proceso evaluador debe asegurar la mayor representatividad de agentes posible. Siguiendo las aportaciones de Daigneault y Jacob (2009), cuanto mayor sea la diversidad de los agentes involucrados, más participativa es una evaluación.

En relación a las funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores, más allá de la orientación principal de la evaluación en cada enfoque -tendencia hacia la mejora del programa o hacia el empoderamiento- consideramos que existen más elementos comunes que diferencias. En el apartado 4.3.1. *Elementos comunes en los enfoques de evaluación orientados a la participación* de este trabajo, ya enunciábamos once características que comparten todos los enfoques analizados. Significa que los

evaluadores, como sintetizamos en la Tabla 5, más allá del enfoque específico de evaluación orientada a la participación en el que se sitúan tienen que: a) crear espacios de diálogo; b) conocer las experiencias previas de los participantes; c) negociar los términos de la evaluación; d) acompañar a los participantes en la evaluación.

#### **4.- El Técnico Comunitario en los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña**

En los capítulos II y III se han analizado desde una perspectiva internacional los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas y las funciones y estrategias de trabajo que, para cada uno de los enfoques, desempeñan los evaluadores. También hemos analizado las funciones y estrategias de trabajo de los técnicos que llevan a cabo acciones comunitarias; a partir de la revisión internacional de acciones de desarrollo comunitario y trabajo social.

El siguiente paso de la investigación es contextualizar el análisis teórico en un marco de referencia inmediato y propio. Desde nuestro punto de vista se considera que el marco organizacional en el que se pueden realizar evaluaciones participativas en el ámbito comunitario en Cataluña son los Planes de Desarrollo Comunitario; y que el profesional que más se aproxima a un técnico con responsabilidades de evaluación de programas, que puede utilizar estrategias participativas de evaluación son los Técnicos Comunitarios de Cataluña.

En este apartado se presentan:

- Los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña.
- El perfil profesional del Técnico Comunitario.
- Las funciones de trabajo que desempeñan los Técnicos Comunitarios.

Los Planes de Desarrollo Comunitario<sup>82</sup> de Cataluña se inician en 1997 con la puesta en marcha de tres planes pilotos<sup>83</sup> en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Posteriormente se han ido extendiendo por toda la geografía; abarcando entornos urbanos y rurales.

---

<sup>82</sup> A partir de ahora PDC en el texto.

La puesta en marcha de un PDC necesita de un acuerdo entre tres actores. Este acuerdo se denomina *Convenio para el desarrollo comunitario* y en él participan las Administraciones públicas y el tejido asociativo de una comunidad. Las Administraciones involucradas son (1) la Generalitat de Cataluña y (2) la Administración local en la que se inserta la comunidad. Ambas establecen convenios de colaboración para dotar económicamente la iniciativa. El tercer actor es una entidad social de la comunidad que respalda el desarrollo del PDC. Esta entidad solicita la puesta en marcha del PDC con el objetivo de abordar unas necesidades sociales específicas.

Entre las competencias de la Generalitat de Cataluña<sup>84</sup> destacamos la coordinación y supervisión de la evaluación de los PDC. Otra de las competencias consiste en establecer criterios generales para la contratación de una persona como Técnico Comunitario. Se constata que el perfil de contratación es abierto, ya que los dos requisitos que explícita son: 1) que la persona este en posesión de una titulación universitaria -preferiblemente en el ámbito de las ciencias sociales- y 2) tenga conocimientos en intervención social comunitaria y territorial (Generalitat de Catalunya, 2008). Sobre el segundo criterio no se especifica de qué manera se certifican los conocimientos requeridos, y la interpretación puede llegar a ser diversa: a) tener experiencia en el ámbito de las asociaciones como voluntario social o como gestor de una asociación; b) haber realizado formación específica: cursos; másteres; etc.

#### **4.1.- Funciones de los Técnicos Comunitarios en los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña**

Consideramos que en relación a los requisitos previos para la contratación como Técnico Comunitario<sup>85</sup> la Generalitat de Cataluña establece únicamente *balizas de señalización*<sup>86</sup>, ya que el perfil de contratación obedece a las preferencias, necesidades o

---

<sup>83</sup> Los tres Planes de Desarrollo Comunitario pilotos se llevaron a cabo en los barrios de Sant Cosme (El Prat de Llobregat); Sant Roc (Badalona) y en el distrito barcelonés de Ciutat Vella.

<sup>84</sup> El organismo competente es la Direcció General d'Acció Cívica i Comunitària; Departament de Benestar Social i Família.

<sup>85</sup> A partir de ahora TC en el texto.

<sup>86</sup> Recogemos la metáfora del trabajo: Úcar (2012b). "Balizas de señalización o la cuestión del método en Pedagogía Social" *Jornal A* pagina da Educaçao. Nº 199. Invierno. pàg. 44-46.

conocimientos de las Administraciones, entidades, políticos o técnicos del territorio encargados de la selección y contratación; por lo que el perfil académico o profesional de los TC es amplio. Situaciones similares se producen en el contexto internacional, en donde los empleadores no tienen totalmente definida cuál es la experiencia y la titulación requerida a los aspirantes que ocupen un trabajo en el ámbito del desarrollo comunitario (Henderson y Glen, 2006)<sup>87</sup>. A este respecto, *“los Técnicos Comunitarios son profesionales que pueden tener una formación inicial muy variada, pero que se especializan en el diseño, gestión y ejecución de actividades, planes, programas y proyectos de acción comunitaria.”* (Llena et al., 2009, p. 89)

La función central de un TC es la gestión de un PDC. Esta gestión se realiza de forma coordinada con los diversos agentes sociales del territorio. Entre las funciones que se apuntan para los TC destacamos (Generalitat de Catalunya, 2008):

- Organizar y catalizar todo el proceso.
- Diseñar la programación anual del proyecto conjuntamente con el resto del equipo técnico, la tabla de entidades y la comisión técnica.
- Desarrollar las líneas de acción del PDC.
- Captar los recursos externos para el desarrollo del proyecto.
- Dinamizar y fomentar la participación de los diferentes agentes del territorio.
- Ser el interlocutor con las entidades y los servicios que forman parte del PDC.
- Formar parte y coordinar las diferentes comisiones de trabajo.

---

<sup>87</sup> Los autores realizan una encuesta a profesionales del desarrollo comunitario (DC) en Reino Unido entre los años 2001-2003. Abordan cuestiones como (1) la evolución de las prácticas en el DC; (2) la formación inicial de los técnicos; (3) la situación laboral de los técnicos. En general presentan el estado actual de esta profesión en las Islas Británicas.

**CAPÍTULO IV**  
**DISCUSIÓN Y RESULTADOS GENERALES DEL**  
**ANÁLISIS TEÓRICO**



En las páginas anteriores hemos analizado los fundamentos teóricos; los presupuestos metodológicos y las funciones de los profesionales que intervienen en el desarrollo de acciones comunitarias y en los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. En este apartado presentamos los resultados obtenidos del análisis teórico. Nuestras aportaciones se organizan de la siguiente manera:

En primer lugar comparamos las propuestas de la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. En esta comparación identificamos similitudes en (a) los presupuestos teóricos y (b) los elementos metodológicos. Desde nuestro punto de vista, entendemos la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas como estrategias metodológicas de trabajo en las comunidades que se basan en principios socioeducativos.

En segundo lugar, se presenta información para los profesionales<sup>88</sup> del ámbito comunitario que evalúan acciones comunitarias. El objetivo es establecer un conjunto de principios metodológicos y principios socioeducativos que apoyen los procesos evaluadores de los técnicos en la acción comunitaria; basados en nuestra investigación sobre los enfoques de evaluación orientados a la participación. Presentamos:

- a. Los niveles de intervención de los profesionales del ámbito comunitario; los conocimientos técnicos y las cualidades personales que deben poseer para facilitar procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.
- b. Una batería de dimensiones y evidencias de trabajo para profesionales que faciliten procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

---

<sup>88</sup> En este trabajo nos referimos de manera específica a los Técnicos Comunitarios. Se debe a que la EP de acciones comunitarias que analizamos se efectuó en el marco organizativo de los PDC de Cataluña. En otros contextos diversos profesionales, no necesariamente conocidos como Técnicos Comunitarios, pueden desarrollar acciones comunitarias que se valoren bajo los principios teóricos y metodológicos de la EP.

***Similitudes entre las propuestas de la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación.***

El análisis de la bibliografía científica muestra similitudes entre las propuestas de la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. Ambas propuestas de trabajo en el ámbito comunitario se han de interpretar como un conjunto de principios metodológicos que guíen, tanto (1) el diseño y la implementación de las acciones comunitarias como (2) su evaluación a partir de principios participativos. Si nos centramos en el proceso de evaluación de las acciones comunitarias utilizando alguno de los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas, observamos que su implementación se basa en la flexibilidad: los agentes implicados evalúan las acciones comunitarias teniendo en cuenta las orientaciones que marcan los principios metodológicos; pero adaptándolos y contextualizándolos a la historia y evolución de la comunidad; a las relaciones entre las asociaciones y grupos informales que constituyen el tejido social; a las relaciones entre los profesionales de la comunidad; a los proyectos de intervención que se desarrollan, etc. Hablamos, por lo tanto, de principios metodológicos de las evaluaciones orientadas a la participación; y no de metodologías o modelos específicos.

Desde nuestro punto de vista, el diseño de las acciones comunitarias y de los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas, sobre todo los orientados a la transformación, coinciden y se basan en:

1. Valorar, entender y validar el conocimiento local de cada comunidad e integrarlo en la dinámica de las intervenciones socioeducativas.
2. Trabajar a partir de las motivaciones intrínsecas de las personas.
3. Construir redes y vínculos en los territorios y utilizar coaliciones entre los grupos informales y las entidades sociales de la comunidad.
4. Fomentar el protagonismo de la comunidad; que tiene que tener el control en la toma de decisiones sobre (a) las acciones comunitarias y (b) las evaluaciones participativas desarrolladas.
5. Organizar el trabajo a partir de relaciones horizontales.



En la Tabla 5 resumimos algunas de las similitudes entre la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación:

SIMILITUDES ENTRE LAS PROPUESTAS DE ACCIÓN COMUNITARIA Y ENFOQUES DE EVALUACIÓN ORIENTADOS A LA PARTICIPACIÓN	
Acción Comunitaria	Enfoques Evaluación orientados a la participación
<p style="text-align: center;"><i>Presupuestos teóricos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los ámbitos de actuación y las temáticas son transversales</li> <li>- Se concibe como metodología de intervención en grupos y comunidades</li> <li>- Los profesionales acompañan y proporcionan apoyo técnico a las comunidades</li> <li>- Se aborda desde la cotidianeidad de las personas y tiene una dimensión territorializada</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Presupuestos teóricos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pluralidad de tendencias y aproximaciones contextuales</li> <li>- Estrategia para implicar a la ciudadanía en los asuntos públicos</li> <li>- Los evaluadores son considerados facilitadores</li> <li>- Se tienen en cuenta los conocimientos de las personas de la comunidad</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Elementos metodológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crean espacios de diálogo que permitan la participación de todas las personas</li> <li>- Se comparten percepciones; se consensuan significados y se negocian objetivos comunes</li> <li>- Se negocian roles; se distribuyen responsabilidades y se desarrollan funciones específicas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Elementos metodológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se centran en ampliar y enriquecer el debate público</li> <li>- Los evaluadores basan sus actuaciones en negociaciones</li> <li>- Se negocian roles y se distribuyen responsabilidades</li> </ul>

Tabla 5. Similitudes entre la acción comunitaria y los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas.  
Elaboración propia.

A continuación explicamos la información que se presenta en la Tabla 5. Realizamos dos comentarios relacionados con los presupuestos teóricos y dos apuntes acerca de los elementos metodológicos.

Después de analizar la bibliografía científica identificamos una coincidencia que caracteriza a los profesionales, tanto a los técnicos que desarrollan acciones comunitarias como a los evaluadores, como *facilitadores de procesos*. Bessette (2004)<sup>89</sup> y Toomey (2011) señalan a los técnicos en el desarrollo comunitario como *facilitadores*. Plottu y Plottu (2009) y Preskill y Torres (1999) entienden el papel de los evaluadores en los enfoques de evaluación orientados a la participación como *facilitadores*.

Si nos centramos en los seis enfoques de evaluación orientados a la participación analizados en este trabajo, observamos la misma coincidencia, ya que el rol de *facilitadores* es el más utilizado por los autores para definir el trabajo de los evaluadores en cada uno de los seis enfoques.

El segundo presupuesto teórico que hay que remarcar se refiere a la extensión de las intervenciones: tanto en la acción comunitaria como en los enfoques de evaluación orientados a la participación, se considera que el ámbito local y el territorio a pequeña escala permiten una mejor implementación de ambas estrategias; ya que se puede valorar y atender mejor los conocimientos de las personas en su cotidianidad.

Las similitudes en el plano metodológico de ambas estrategias entienden los procesos de negociación como centrales. En primer lugar, porque desde nuestra perspectiva de trabajo, cualquier acción comunitaria -y su evaluación- tiene que basarse en las percepciones y conocimientos de los participantes; y se tienen que consensuar significados y objetivos de trabajo comunes a las personas. Se aspira a que los procesos de negociación permitan definir objetivos con acuerdos entre las personas; más allá de sus diferencias. En segundo lugar, porque la negociación también tiene que consensuar la distribución de tareas y de responsabilidades en el desarrollo de la acción comunitaria y de su evaluación.

---

<sup>89</sup> Citado en: Llena, Parcerisa y Úcar (2009).

***Identificar los niveles de intervención en el ámbito comunitario y las capacidades y cualidades de los profesionales.***

Las funciones y las estrategias de trabajo que desarrollan los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria se organizan en niveles de intervención. Después de analizar la propuesta de Weyers<sup>90</sup> (2011), desde nuestro punto de vista consideramos que los técnicos han de tener la capacidad de trabajar en cuatro niveles de intervención<sup>91</sup>:

1. El nivel personal.
2. El nivel interpersonal.
3. El nivel organizacional.
4. El nivel comunitario.

El nivel personal se refiere al trabajo individual que desarrolla un Técnico Comunitario. Son actuaciones que se engloban principalmente en las funciones de diseño-planificación y gestión de los procesos comunitarios. Algunas de las actuaciones que efectúan los técnicos en este nivel son: a) identificar los recursos necesarios para llevar a cabo las acciones (Stevahn et al., 2005); b) analizar las políticas sociales y educativas que afectan a su trabajo (Johnson, 1998); c) aceptar de manera positiva la incertidumbre propia de los procesos comunitarios (Keough, 1998).

Entendemos el nivel interpersonal como el conjunto de relaciones profesionales que establece un Técnico Comunitario con diversos agentes para facilitar acciones comunitarias. Los agentes pueden ser políticos locales; otros profesionales con diversas responsabilidades a nivel local, regional; y los vecinos y vecinas de la comunidad. Algunas de las actuaciones que efectúan los técnicos en este nivel son: a) establecer espacios de supervisión con los técnicos del territorio (Weyers, 2011); b) potenciar / favorecer el trabajo en equipo con todos los agentes (Johnson, 1998; Midgley y

---

<sup>90</sup> De manera específica, el autor habla de los niveles: a) personal-intrapersonal; b) organizacional; c) inter-organizacional; d) comunitario-social.

<sup>91</sup> Se observan los 4 niveles de intervención como una tendencia metodológica estable en los últimos años. El trabajo de Johnson (1998) establece los niveles personal; interpersonal; organizacional y comunitario como estadios de trabajo dentro del ámbito comunitario.

Livermore, 1998; Weyers, 2011); c) permanecer abierto a las informaciones dadas por otras personas (Stevahn et al., 2005).

El nivel organizacional se refiere al desempeño del Técnico Comunitario dentro de la estructura organizativa en la que trabaja. Dentro de la organización el TC establece relaciones con otros profesionales -coordinadores, supervisores, Técnicos Comunitarios de otros territorios- con los que (1) diseña y evalúa acciones comunitarias o (2) facilita acciones comunitarias en colaboración con los vecinos y vecinas de la comunidad. Algunas de las actuaciones que efectúan los técnicos en este nivel son: a) compartir experiencias con otros TC de otros territorios (Laverack, 2001, 2006); b) fomentar la institucionalización de la evaluación en las organizaciones (Fetterman, 2005).

Por último, el nivel de intervención comunitario es el espacio de trabajo en el que el Técnico Comunitario relaciona los niveles personal, interpersonal y organizacional para facilitar el desarrollo de acciones comunitarias y su evaluación en una comunidad específica. En este nivel de intervención, el TC tiene que desplegar sus conocimientos técnicos y cualidades personales (nivel personal) en su relación profesional con otros actores (nivel interpersonal) y dentro de un marco institucional más o menos flexible (nivel organizacional) y cultural determinado (conocimiento de la comunidad). Algunas de las actuaciones que efectúan los técnicos en este nivel son: a) apoyar técnicamente a organizaciones de la comunidad (Laverack, 2001, 2006); b) motivar a personas de la comunidad a realizar acciones de evaluación (Fetterman, 2005); c) reforzar la participación de las personas en los asuntos públicos (Bayne-Smith, 2008; Midgley y Livermore, 1998); d) utilizar sus contactos para ayudar a personas y entidades de la comunidad (Laverack, 2001, 2006; Weyers, 2011).

Para desarrollar las funciones y las estrategias de trabajo en cada uno de los cuatro niveles de intervención antes definidos, los profesionales del ámbito comunitario que evalúen acciones comunitarias bajo principios participativos, necesitan poner en práctica un conjunto de (1) cualidades personales (aptitudes, actitudes y valores), y (2) conocimientos técnicos; además de tener una (3) visión o pensamiento crítico sobre la comunidad: conocer su evolución histórica, pudiendo identificar los acontecimientos

relevantes para la comunidad; valorar cuál es el estado de la comunidad en su momento actual; y proyectar, a través de objetivos operativos, un futuro a corto y medio plazo.

En la Figura 2 se relacionan los cuatro niveles de intervención: 1) personal; 2) interpersonal; 3) organizacional y 4) comunitario; con las cualidades personales, los conocimientos técnicos y el pensamiento crítico de los TC que coordinen y evalúen acciones comunitarias desde una perspectiva de trabajo participativa y empoderadora.

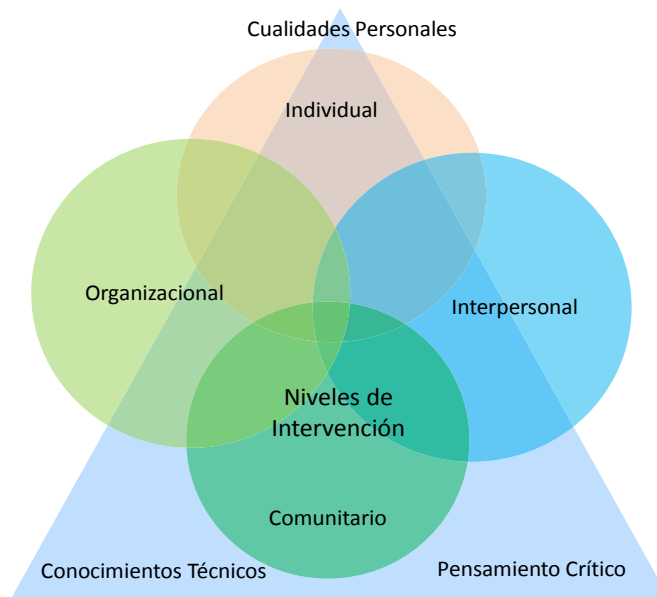


Figura 2. Relación entre niveles de intervención y conocimientos y cualidades de los técnicos.  
Elaboración propia.

En relación a las cualidades personales de los TC, algunas de sus actitudes pasan por identificar las presiones contextuales propias de su trabajo (Keough, 1998; Weyers, 2011); aceptar sus propias limitaciones teóricas (Bayne-Smith, 2008; Weyers, 2011); ser capaces de aprender de las demás personas a partir de las relaciones que se establecen (Weyers, 2011).

Los conocimientos técnicos son los propios de las funciones de diseño, planificación y evaluación que los TC desarrollan. Midgley y Livermore (1998) destacan: a) identificar y analizar los recursos de una comunidad; b) implementar programas y proyectos; y c) evaluar los resultados.

Por último, entendemos el pensamiento crítico de los TC en el desarrollo de acciones comunitarias y su evaluación, como la capacidad para establecer un continuum relacional entre el pasado (historia) y el presente (contexto) de la comunidad *en y con* la que trabajan, con la finalidad de proyectar mejoras en su calidad de vida.

La bibliografía especializada señala algunas de las actuaciones que pueden realizar los TC bajo esta perspectiva de trabajo: por ejemplo, si como TC empezamos un nuevo trabajo en una fundación que coordina acciones comunitarias en una localidad, valorar el trabajo que desempeñó nuestro antecesor (Weyers, 2011) es una forma de analizar qué sucedía antes de nuestra llegada a la misma. Para llevar a cabo esta actuación podemos analizar los documentos profesionales (programaciones, memorias anuales, presupuestos) que nos ofrezcan información y nos orientaran respecto a cómo se trabajaba en la localidad.

Algunas de las actuaciones que realizan los TC en el presente (contexto) para desarrollar el pensamiento crítico en la acción comunitaria, es mostrarse crítico con algunas de las directrices de los cargos superiores, o con algunas de las programaciones que se realizan (Keough, 1998; Toomey, 2011; Weyers, 2011); y reconocer el poder del conocimiento local (Keough, 1998).

Por último, proyectar a la comunidad una visión positiva del trabajo que se realiza (Weyers, 2011) expresa la capacidad del TC por fomentar un determinado modelo de comunidad, y orientar su trabajo en esa dirección.

En la Figura 3 representamos el concepto pensamiento crítico de los TC en la acción comunitaria y su evaluación. Consiste en un proceso en donde los TC trabajan en el contexto actual de la comunidad (presente) pero deben tener en cuenta su historia (actores; entidades sociales creadas; reivindicaciones importantes) y proyectar, con un sentido de realidad, hacia donde camina la comunidad, buscando en todo momento el fomento de la calidad de vida de las personas y la defensa del interés general.



Figura 3. Pensamiento crítico de los TC en la acción comunitaria y su evaluación.  
Elaboración propia.

***Dimensiones y evidencias de trabajo en la Evaluación Participativa de acciones comunitarias: guía de funciones y estrategias socioeducativas para los profesionales.***

En el análisis teórico de la investigación hemos relacionado dos temáticas:

- a. Las funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria. Dentro del apartado se analizaban las funciones y estrategias de trabajo en (1) el desarrollo comunitario internacional y (2) el trabajo social.
- b. Las funciones y estrategias de trabajo de los profesionales en los enfoques de evaluación orientados a la participación. Dentro del apartado se analizaban las funciones y estrategias de trabajo de seis<sup>92</sup> enfoques participativos de evaluación.

Como resultado de este análisis se presenta una batería de dimensiones y evidencias para la Evaluación Participativa de acciones comunitarias. Esta batería de dimensiones y evidencias se interpreta como una guía consultiva que sirva de herramienta para todos aquellos profesionales y agentes sociales que decidan evaluar acciones comunitarias

<sup>92</sup> Consideramos que no es necesario en este punto reproducir el título de cada uno de los seis enfoques participativos en evaluación. Para más información se remite al lector al Capítulo II, puntos 4.3; 4.4 y 4.5 del trabajo.

basándose en los principios teóricos y metodológicos de los enfoques de evaluación orientados a la participación. Se ha diseñado a partir del análisis relacional de la bibliografía científica consultada en este trabajo de investigación, donde identificamos reflexiones teóricas y trabajos empíricos en los ámbitos del trabajo social (Midgley y Livermore, 1998; Shaw y Faulkner, 2006); el desarrollo comunitario (Laverack, 2001, 2006; Toomey, 2011; Weyers, 2011); la evaluación de programas (Stevahn et al. 2005) y los enfoques de evaluación orientados a la participación: de éstos últimos hemos destacado para el diseño de la batería de dimensiones y evidencias los enfoques de evaluación orientados a la transformación y el empoderamiento individual y comunitario (Fetterman, 2005).

La organización de las dimensiones y evidencias para la Evaluación Participativa de acciones comunitarias es una elaboración propia; pero nos han servido de gran utilidad los análisis de los artículos de Laverack (2001, 2006) y Weyers (2011). En sus aportaciones, Laverack (2001, 2006) identifica nueve dominios organizacionales que contribuyen al empoderamiento en el nivel comunitario. Weyers (2011) presenta un listado de ocho hábitos para profesionales que trabajan en acciones de desarrollo comunitario internacional. La información que presenta el autor tiene como objetivo (1) identificar hábitos de efectividad del trabajo de los técnicos en las comunidades, y (2) proveer una lista de criterios que ayuden a identificar los hábitos ineficaces.

La organización de la batería de dimensiones y evidencias es la siguiente:

Se han diseñado siete dimensiones de trabajo, teniendo en cuenta los cuatro niveles de intervención de los profesionales en el ámbito de la acción comunitaria: 1) nivel personal; 2) nivel interpersonal; 3) nivel organizacional y 4) nivel comunitario. Cada una de las siete dimensiones de trabajo contiene un conjunto de evidencias. Las evidencias representan las actuaciones a desarrollar por los profesionales, basadas en el conjunto de (a) cualidades personales; (b) conocimientos técnicos; y (c) visión o pensamiento crítico explicados anteriormente.

Las evidencias de cada una de las dimensiones de trabajo cumplen dos funciones. En primer lugar, representan (a) los principios metodológicos y (b) las estrategias



socioeducativas que desarrollan los profesionales para facilitar procesos de EP de acciones comunitarias. En segundo lugar, las evidencias se pueden utilizar en la evaluación de procesos de EP (Daigneault y Jacob, 2009). Consideramos que la *metaevaluación*, o evaluación de un proceso de Evaluación Participativa es una práctica emergente que todavía no ha sido ampliamente abordada en la bibliografía científica. Desde nuestro punto de vista, las evidencias de cada una de las dimensiones de análisis se aproximan al concepto de *indicador de evaluación*: sirven para comprobar / evaluar cuáles han sido las estrategias socioeducativas que desarrollan los profesionales para facilitar un proceso de EP de acciones comunitarias.

En el Cuadro 3 se presentan las siete dimensiones de análisis:

DIMENSIONES	
EPAC: Evaluación Participativa y Acción Comunitaria	
1.	Entiende su posición profesional dentro de un conjunto de estructuras organizativas (relaciones establecidas entre los contextos macro – micro)
2.	Sabe autorregularse en su trabajo
3.	Acepta la comunidad como protagonista del proceso comunitario
4.	Fomenta la creación de partenariado social
5.	Utiliza la gestión de la Acción Comunitaria como una herramienta para el empoderamiento
6.	Fomenta los procesos de evaluación en la comunidad
7.	Transmite sensación de confianza y seguridad en los demás

Cuadro 3. Dimensiones de trabajo para Técnicos Comunitarios en la Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

Elaboración propia.

A continuación se desarrolla cada una de las dimensiones de trabajo con sus correspondientes evidencias. Cada evidencia se acompaña del autor/es que la enuncia. Debajo de cada uno de los cuadros en los que presentamos la dimensión con sus correspondientes evidencias, efectuamos un breve comentario explicativo que las relaciona con los niveles de intervención de los profesionales en el ámbito de la acción

comunitaria; y con el conjunto de cualidades personales y conocimientos técnicos necesarios para desarrollar las evidencias.

Dimensión 1
Entiende su posición profesional dentro de un conjunto de estructuras organizativas (relaciones establecidas entre los contextos macro – micro)
1.1.-Acepta sus propias limitaciones teórico / prácticas (Bayne-Smith, 2008; Weyers, 2011).
1.2.-Identifica presiones contextuales (vecinos; organización; mandos superiores) (Keough, 1998; Weyers, 2011).
1.3.-Aprovecha / valora el trabajo anterior de otros TC en el territorio (Weyers, 2011).
1.4.-Entiende las emociones negativas de miembros de la comunidad como una oportunidad de trabajo (Weyers, 2011).
1.5.-Analiza las políticas sociales y educativas que afectan a su trabajo (Johnson, 1998).
1.6.-Demuestra habilidades en el trabajo intercultural (con población inmigrada en el territorio) (Bayne-Smith, 2008; Johnson, 1998).

Cuadro 4. Dimensión 1º y sus evidencias.

Dimensión desarrollada principalmente en el nivel de intervención individual de los profesionales (a excepción de la evidencia 1.6.)<sup>93</sup>. Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 1.1. y 1.4.); conocimientos técnicos (en la evidencia 1.5) y desarrollar una visión y pensamiento crítico (en las evidencias 1.2. y 1.3.) para implementar correctamente esta dimensión.

---

<sup>93</sup> Para agilizar la explicación se citan entre los paréntesis algunas de las evidencias identificadas; no todas y cada una de ellas.

Dimensión 2
Sabe autorregularse en su trabajo
2.1.-Potencia / favorece el trabajo en equipo con todos los agentes (Johnson, 1998; Midgley y Livermore, 1998; Weyers, 2011).
2.2.-Establece espacios de supervisión con los técnicos de territorio (Weyers, 2011).
2.3.-Afronta de manera positiva los conflictos que se generan (asertividad; manejo de grupos) (Weyers, 2011).
2.4.-Aprende de los demás a partir de la relación (Weyers, 2011).
2.5.-Acepta de manera positiva la incertidumbre de los procesos comunitarios (Keough, 1998).
2.6.-Se muestra crítico con algunas directrices / programaciones que debilitan transparencia y toma de decisiones (Johnson, 1998; Midgley y Livermore, 1998; Weyers, 2011).

Cuadro 5. Dimensión 2º y sus evidencias.

Dimensión desarrollada en los cuatro niveles de intervención de los profesionales: individual (en la evidencia 2.5.); interpersonal (en las evidencias 2.1.; 2.4 y 2.6); organizacional (en la evidencia 2.6) y comunitario (en la evidencia 2.5). Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 2.3. y 2.4.); conocimientos técnicos (en las evidencias 2.1. y 2.2.) y desarrollar una visión y pensamiento crítico (en las evidencias 2.5. y 2.6.) para implementar correctamente esta dimensión.

Dimensión 3
Acepta la comunidad como protagonista del proceso comunitario
3.1.- Conoce las relaciones entre colectivos dentro de la comunidad (Fetterman, 2005; Keough, 1998; Weyers, 2011).
3.2.- Respeta los conocimientos de los miembros de la comunidad y los valora positivamente (Fetterman, 2005; Keough, 1998; Weyers, 2011).
3.3.- Se adapta a los temas y opiniones que interesan a los miembros de la comunidad (Bayne-Smith, 2008; Laverack, 2001, 2006).
3.4.- Otorga importancia a todas las opiniones; no sólo la de los líderes comunitarios (Bayne-Smith, 2008; Laverack, 2001, 2006).
3.5.- Combina los conocimientos de los miembros de la comunidad con la utilización de métodos de investigación (Fetterman, 2005; Keough, 1998).
3.6.- Considera protagonista a la comunidad en el diseño, desarrollo y evaluación de sus procesos comunitarios (Laverack, 2001, 2006).
3.7.- Acepta que la comunidad sea propietaria de los resultados (beneficios) (Weyers, 2011).
3.8.- Acompaña a las personas en sus procesos de empoderamiento (Weyers, 2011).
3.9.- Tiene en cuenta las capacidades de las personas (Weyers, 2011).
3.10.- Utiliza el conocimiento comunitario en la evaluación (Fetterman, 2005; Toomey, 2011).

Cuadro 6. Dimensión 3ª y sus evidencias.

Dimensión desarrollada principalmente en tres niveles de intervención de los profesionales: individual (en la evidencia 3.1.); interpersonal (en las evidencias 3.2.; 3.3.; 3.4 y 3.9.) y comunitario (en la evidencia 3.6.; 3.7; 3.8; 3.10). Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 3.2. y 3.3.); conocimientos técnicos (en las evidencias 3.1. y 3.5.) y desarrollar una visión y pensamiento crítico (en la evidencia 3.6.) para implementar correctamente esta dimensión.

Dimensión 4
Fomenta la creación de partenariado social
4.1.- Consigue la participación de las personas “seniors” de las organizaciones (Weyers, 2011).
4.2.- Busca la confianza de las organizaciones implicadas en el proceso (Weyers, 2011).
4.3.- Utiliza sus contactos para ayudar a personas y organizaciones; y busca recursos para la comunidad (Laverack, 2001, 2006; Toomey, 2011; Weyers, 2011).
4.4.- Establece procesos de negociación con personas de la comunidad (Fetterman, 2005; Weyers, 2011).
4.5.- Comparte con la comunidad la creación de objetivos de trabajo comunes (Keough, 1998; Toomey, 2011; Weyers, 2011).
4.6.- Fomenta la creación de espacios de diálogo, promoviendo la cooperación entre las personas (Laverack, 2001, 2006; Midgley y Livermore, 1998; Toomey, 2011; Weyers, 2011).
4.7.- Fomenta la participación de personas de segmentos sociales diversos, para incrementar la densidad de las redes sociales (Midgley y Livermore, 1998).
4.8.- Trabaja a partir de organizaciones vecinales ya existentes (Bayne-Smith, 2008; Laverack, 2001, 2006).
4.9.- Apoya técnicamente a organizaciones de la comunidad (Laverack, 2001, 2006).
4.10.- Promueve espacios de intercambio entre comunidades (Laverack, 2001, 2006).
4.11.- Refuerza los procesos de toma de decisiones (Bayne-Smith, 2008).

Cuadro 7. Dimensión 4ª y sus evidencias.

Dimensión desarrollada en los cuatro niveles de intervención de los profesionales: individual (en la evidencia 4.3.); interpersonal (en las evidencias 4.1.; 4.2. y 4.4.); organizacional (en la evidencia 4.9) y comunitario (en la evidencias 4.5.; 4.6; 4.8; y 4.10). Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 4.1. y 4.2.); conocimientos técnicos (en las evidencias 4.4.; 4.9. y 4.11.) y desarrollar una visión y pensamiento crítico (en la evidencia 4.7.) para implementar correctamente esta dimensión.

Dimensión 5 Utiliza la gestión de la Acción Comunitaria como una herramienta para el empoderamiento
5.1.- Motiva a los miembros de la comunidad a participar en la planificación (Weyers, 2011).
5.2.- Canaliza nuevas ideas o acciones en la comunidad (Toomey, 2011).
5.3- Cede protagonismo en la gestión a los miembros de la comunidad (Laverack, 2001, 2006).
5.4.- Promueve actividades de formación de los miembros de la comunidad en la gestión / planificación de los proyectos (Laverack, 2001, 2006; Weyers, 2011).
5.5- Negocia roles y funciones con los participantes en los proyectos (Weyers, 2011).
5.6- Utiliza metodologías y procedimientos de valoración de necesidades colaborativos (Weyers, 2011).
5.7- Efectúa actividades de comunicación / coordinación (Toomey, 2011).

Cuadro 8. Dimensión 5ª y sus evidencias.

Dimensión desarrollada en tres niveles de intervención de los profesionales: interpersonal (en las evidencias 5.1. y 5.3.); organizacional (en la evidencia 5.5) y comunitario (en la evidencia 5.2.). Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 5.1. y 5.3.) y conocimientos técnicos (en las evidencias 5.5. y 5.6.) para implementar correctamente esta dimensión.

Dimensión 6	
Fomenta los procesos de evaluación en la comunidad	
6.1-	Tiene conocimientos básicos de evaluación (términos; conceptos; teorías) (Stevahn et al. 2005).
6.2.-	Identifica recursos necesarios para llevar a cabo la evaluación (Información; RR.HH.) (Stevahn et al. 2005).
6.3.-	Analiza el contexto organizacional y las consideraciones políticas relativas a la evaluación (Stevahn et al. 2005).
6.4.-	Identifica / recoge / analiza / interpreta los datos necesarios para la evaluación (Stevahn et al. 2005).
6.5.-	Informa a los miembros de la comunidad sobre los procedimientos de la evaluación y sus resultados (Stevahn et al. 2005).
6.6.-	Motiva a los miembros de la comunidad para que se responsabilicen de acciones concretas en los procesos de evaluación (Fetterman, 2005).
6.7.-	Negocia con los miembros de la comunidad antes del inicio de la evaluación (Stevahn et al. 2005).
6.8.-	Asesora a la comunidad en la conducción de sus evaluaciones (Toomey, 2011; Weyers, 2011).
6.9-	Efectúa sesiones de formación a las personas involucradas para que conduzcan sus propias evaluaciones (Laverack, 2001, 2006).
6.10.-	Apoya a la comunidad en la conducción de sus evaluaciones (Fetterman, 2005).
6.11.-	Orienta la toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación (Fetterman, 2005; Stevahn et al. 2005).
6.12.-	Redacta acuerdos formales (Stevahn et al. 2005).
6.13.-	Muestra preocupación por los usos de la evaluación y por el cambio organizacional (Fetterman, 2005; Stevahn et al. 2005).
6.14.-	Observa la evaluación como práctica reflexiva (Stevahn et al. 2005).
6.15.-	Fomenta la internalización e institucionalización de la evaluación en las organizaciones de la comunidad (Fetterman, 2005).

Cuadro 9. Dimensión 6ª y sus evidencias.

Dimensión desarrollada en los cuatro niveles de intervención de los profesionales: individual (en las evidencias 6.2.; 6.3.; 6.4. y 6.12); interpersonal (en las evidencias 6.5.; 6.6. y 6.7.); organizacional (en la evidencia 6.15) y comunitario (en las evidencias 6.8. y 6.10). Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 6.6.; 6.7. y 6.13.); conocimientos técnicos (en las evidencias 6.2.; 6.3.; 6.4.; 6.9.; 6.10. y 6.12.) y desarrollar una visión y pensamiento crítico (en la evidencia 6.14.) para implementar correctamente esta dimensión.

Dimensión 7
Transmite sensación de confianza y seguridad en los demás
7.1.- Fomenta relaciones horizontales que generen aprendizaje en las comunidades (Toomey, 2011).
7.2.- Respeta y valora positivamente la experiencia de los miembros de la comunidad (Keough, 1998; Weyers, 2011).
7.3- Reconoce el poder del conocimiento local (Keough, 1998).
7.4- Ayuda a los miembros de la comunidad a tomar sus propias decisiones / a tomar conciencia (Toomey, 2011; Weyers, 2011).
7.5- Defiende intereses de la comunidad que surgen durante el proceso (Keough, 1998; Toomey, 2011; Weyers, 2011).
7.6- Estimula a que las personas tomen parte en los procesos (concientizar) (Weyers, 2011).
7.7.- Refuerza la participación de las personas en los asuntos de la comunidad.
7.8- Trabaja con grupos desfavorecidos a partir de dinámicas de grupo (Laverack, 2001; 2006).
7.9- Trabaja a partir de motivaciones intrínsecas de las personas (Toomey, 2011).
7.10.- Muestra preocupación por la satisfacción de los miembros de la comunidad a lo largo del proceso (Weyers, 2011).
7.11.- Resuelve conflictos inherentes a la participación pública (Toomey, 2011; Weyers, 2011).
7.12.- Proyecta a la comunidad una visión positiva del trabajo que se desarrolla, y observa a la comunidad como conjunto de fortalezas y potencialidades (Weyers, 2011).
7.13.- Busca generar cohesión en el seno de la comunidad (Johnson, 1998).

Cuadro 10. Dimensión 7ª y sus evidencias.



Dimensión desarrollada en tres niveles de intervención de los profesionales: individual (en la evidencia 7.3.); interpersonal (en las evidencias 7.4. y 7.8) y comunitario (en la evidencias 7.5.; 7.12; y 7.13). Se necesitan cualidades personales (en las evidencias 7.2.; 7.6. y 7.11.); conocimientos técnicos (en las evidencias 7.4.; 7.7. y 7.8.) y desarrollar una visión y pensamiento crítico (en la evidencia 7.12) para implementar correctamente esta dimensión.



# **APARTADO C.**

## **DESARROLLO EMPÍRICO**

---



## 1.- Planteamiento metodológico

Las decisiones tomadas en el diseño de la investigación siguen premisas de orden (1) epistemológico y (2) metodológico.

En el nivel epistemológico, consideramos que el estudio se enmarca en la *Investigación Social Participativa* (Rodríguez-Villasante y Martí; 2002). Cousins y Chouinard (2012) justifican los enfoques colaborativos en la investigación social a partir de una triple utilidad: a) política; b) filosófica-epistemológica; c) pragmática.

La utilidad política se basa en los principios de justicia social y democracia. Se refiere a la promoción de la justicia a través de la implicación de las personas con menos recursos económicos y culturales en los procesos de investigación.

En relación a la utilidad filosófica-epistemológica, los enfoques colaborativos en la investigación social tienen en cuenta (1) el conocimiento local y (2) la importancia del contexto en el desarrollo de significados que permitan la posterior comprensión de los fenómenos complejos. Por último, la investigación participativa aboga por una utilidad pragmática, que utiliza el conocimiento generado de forma significativa en una posterior toma de decisiones y mejora.

Respecto a las consideraciones metodológicas, el diseño de la investigación se basa en un estudio de caso instrumental (Stake, 1998). A través del estudio de un caso particular se “*ilustra una teoría o un conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento de un fenómeno*” (Coller, 2000, p. 34).

En el desarrollo del estudio de caso el investigador compagina simultáneamente dos roles. Actúa como investigador cuando recoge datos de campo de manera sistemática y los analiza contrastándolos con su marco teórico de referencia. En un segundo momento, actúa como participante en un proceso de EP. Las funciones del investigador como participante en la EP se asocian con el rol de un evaluador externo, que ofrece apoyo técnico y metodológico a la vez que acompaña a las personas que constituyen el

Grupo Motor de la evaluación durante su desarrollo. El desarrollo de este doble rol a lo largo de la investigación es un posicionamiento complejo pero necesario, ya que, como apuntan Rodríguez-Villasante y Montañés *“la investigación participativa no ofrece un listado de soluciones, sino que propicia la conversación con la que abrir procesos instituyentes en los que los vecinos aportan, tras procesos reflexivos, soluciones a sus problemas”* (2002, p. 23).

## **2.- Definición del estudio de caso y muestra intencional**

El desarrollo de esta Tesis Doctoral se enmarca en una estructura organizativa mayor, la de un proyecto científico de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i). El proyecto de I+D+i se realiza de forma simultánea en tres PDC de Cataluña. Se decide vincular e implementar el proyecto de I+D+i a la estructura de los planes comunitarios catalanes, ya que proporcionan una estructura idónea para el desarrollo de evaluaciones participativas de las acciones comunitarias que en ellos realizan las entidades y grupos sociales de los territorios.

El primer paso dentro de la estructura general en la que se sitúa el desarrollo de la Tesis Doctoral ha sido la selección de tres PDC. Para efectuar esta selección se negocia con la Administración Pública Catalana. La primera reunión<sup>94</sup> técnica se celebra el 30 de Junio de 2011 en la sede de la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria de la Generalitat de Cataluña. Se reúnen técnicos de esta Administración y representantes del equipo de evaluadores universitarios<sup>95</sup>. Se busca el asesoramiento y acompañamiento de los responsables de la Dirección General con el doble objetivo de (1) generar alianzas en los niveles político y técnico y (2) avalar la propuesta de trabajo del equipo de investigadores y su posterior desarrollo en tres comunidades: los barrios en los que se

---

<sup>94</sup> Acta: 2011.06.30-RT

<sup>95</sup> Para referirnos al personal investigador vinculado a las universidades que participa en el proyecto utilizaremos indistintamente en la redacción los términos “Investigador/es” y “Evaluadores universitarios”. La elección de este último término nace de la necesidad de definir el rol de los técnicos de la universidad en los procesos de Evaluación Participativa desarrollados en el marco de esta investigación y del proyecto de I+D+i en el que se inserta.

desarrollarán los procesos de EP. Se utilizan los siguientes criterios en la selección de los PDC:

1. Proximidad geográfica entre las universidades y los territorios. Se piensa en las zonas de: a) la ciudad de Barcelona; b) la comarca del Vallès Occidental (provincia de Barcelona) y c) la ciudad de Girona.
2. Técnicos Comunitarios emprendedores, con ganas de trabajar y de implicarse en nuevos proyectos. Además que estén bien valorados en los informes de evaluación técnica de la Generalitat.

Se analizan<sup>96</sup> ocho propuestas iniciales, de las que tres son seleccionadas:

- Plan de Desarrollo Comunitario de Badia del Vallès (Provincia de Barcelona).
- Plan de Desarrollo Comunitario de La Sagrada Família (Barcelona).
- Plan de Desarrollo Comunitario Sant Narcís y Santa Eugènia (Girona).

Se tenía programada para el mes de Julio de 2011 la primera toma de contacto y entrada en los territorios. Durante este mes se realizarían reuniones con los TC de los tres PDC seleccionados para: a) conocer su opinión sobre la posibilidad de efectuar una EP de algunas de las acciones comunitarias vinculadas al PDC; b) explicar las directrices básicas de los enfoques de evaluación orientados a la participación; y c) analizar las acciones comunitarias vinculadas al PDC. A partir de estos contactos iniciales los técnicos y representantes vecinales vinculados a cada uno de los tres PDC tenían que decidir si aceptaban participar en este proyecto o no sumarse. Con estas acciones se dejaba preparada la entrada a las comunidades para Septiembre de 2011.

Esta programación inicial no se cumple debido, entre otros factores, a las elecciones municipales<sup>97</sup> de Mayo de 2011, que cambian al partido de gobierno tanto en la ciudad de Barcelona como en la ciudad de Girona. Consideramos que este hecho pudo provocar

---

<sup>96</sup> Se puede consultar la descripción de las ocho propuestas en: 1) acta de reunión: 2011.06.30-RT; 2) diario de campo pp. 6-7.

<sup>97</sup> Se celebraron el 22 de Mayo de 2011.

retrasos en la toma de decisiones, ya que en Cataluña los PDC reciben fondos conjuntamente de la Administración autonómica y local.

La actividad se retoma el 21 de Septiembre con una nueva reunión<sup>98</sup> celebrada en la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria, en la que se convoca a todos los agentes implicados en este proceso:

- Representantes técnicos de la Generalitat de Cataluña.
- Representantes técnicos de las Administraciones locales.
- Técnicos de las entidades que gestionan los PDC seleccionados.
- Técnicos de las universidades.

A partir de esta reunión el PDC de Sagrada Familia decide no sumarse a la propuesta y se recupera una de las 8 propuestas iniciales -Poblenou de la ciudad de Barcelona- con los que nos ponemos en contacto.

Finalmente participan en el proyecto de I+D+i los siguientes tres PDC:

- Plan de Desarrollo Comunitario de Badia del Vallès (Provincia de Barcelona).
- Plan de Desarrollo Comunitario del Poblenou (Barcelona).
- Plan de Desarrollo Comunitario Sant Narcís y Santa Eugènia (Girona).

El primero de ellos -PDC Badia del Vallès- constituye el estudio de caso de esta investigación. Es la comunidad en la que se desarrolla el trabajo de campo a lo largo de 16 meses y en la que se recoge información de manera sistemática a través de la implementación de las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de información:

- a. Análisis documental.
- b. Observación participante.
- c. Portafolio del investigador.
- d. Entrevista semiestructurada al inicio y al final del proceso de EP a la TC.

---

<sup>98</sup> Acta: 2011.09.21-RT



- e. Entrevistas semiestructuradas a agentes clave de la comunidad que participan en el proceso de EP.

El PDC de Badia del Vallès -como estudio de caso- es el contexto de interacción en el que se produce y recoge la mayor cantidad de información relacionada con los objetivos generales 1 y 2 de la investigación.

El segundo y tercer PDC los definimos como *casos de contraste*. En estos territorios se realiza un seguimiento del desarrollo de la EP y de las funciones y estrategias socioeducativas de los TC a partir de la implementación de alguna de las técnicas e instrumentos de investigación diseñadas, como son:

- a. Entrevistas semiestructuradas, al inicio y al final del proceso de EP a los TC.
- b. Visitas a los territorios en las que participamos como observadores externos de las dinámicas de EP.
- c. Análisis de las actas de las reuniones de sus respectivos procesos de EP.

Los procesos de EP seguidos en estos dos PDC los consideramos casos de contraste dentro de nuestra investigación, ya que no se pretende establecer comparaciones entre los tres procesos de EP seguidos en el proyecto de I+D+i. Algunas de las razones que justifican esta decisión metodológica:

En primer lugar la investigación no tiene como objetivo comparar los procesos de EP desarrollados en las tres comunidades. Las diferencias entre ellas respecto no sólo a la configuración territorial o comunitaria, sino también respecto a las propias trayectorias históricas o a la implantación de los propios Planes de Desarrollo Comunitario hacen imposible dicha comparación. Lo que, en consecuencia, pretendemos es (1) describir un proceso de EP de acciones comunitarias en una comunidad específica -el PDC de Badia del Vallés-; y (2) identificar, describir y analizar las funciones y las estrategias socioeducativas que desarrolla un TC para facilitar la EP en una comunidad específica.

En segundo lugar y en base a los objetivos enunciados en el punto anterior, la finalidad de la investigación no es ni la generalización de los resultados ni la comparación de los procesos de EP. La descripción en profundidad de un caso permite esclarecer cómo y de

qué manera se ha desarrollado un proceso -la EP de acciones comunitarias- que puede orientar metodológicamente otras iniciativas; que en ningún caso serán iguales, entre muchos otros factores, debido a las peculiaridades de cada comunidad y de los agentes y entidades que la componen.

Por último, en los dos casos de contraste no se implementan todas las técnicas e instrumentos de investigación diseñados. Un ejemplo lo constituye la observación participante que sólo se efectúa en el estudio de caso seleccionado -y no en los de contraste-, y se prolongó durante los 16 meses de trabajo de campo.

Desde nuestro punto de vista, la utilidad de los casos de contraste radica en el contacto establecido con otros dos TC que también participan en sendos procesos de EP y a los que tenemos acceso a través de entrevistas en profundidad -al inicio y final de la EP- y cuya experiencia nos ayuda en la interpretación general de los datos recogidos en el desarrollo del estudio de caso seleccionado como muestra intencional.

## **2.1.- Acceso al campo**

El acceso al campo viene mediado y acompañado por un trabajo de colaboración entre el personal de la Universidad Autónoma de Barcelona y técnicos de la Administración Pública Catalana. El resultado del proceso de colaboración<sup>99</sup> se plasma en la reunión celebrada el 21 de Septiembre de 2011, en la que nos ponemos en contacto por vez primera con representantes técnicos<sup>100</sup> de la fundación que gestiona el PDC. La reunión consiste en una breve introducción de los principios teóricos de las prácticas de EP; así como de un intercambio de ideas sobre las implicaciones que representará para estas organizaciones la participación en el proyecto de EP. A partir de este momento la

---

<sup>99</sup> Como todo proceso de colaboración, la fase de acceso al campo en esta investigación no es fruto tan sólo de la reunión de 21 de Septiembre ni de la anterior de 30 de Junio, ambas en 2011. Para llegar a este punto han sido necesarias diferentes tipos de reuniones -formales e informales- y un constante intercambio de correos electrónicos entre los técnicos de la Generalitat de Catalunya y el director de esta Tesis Doctoral.

<sup>100</sup> En concreto nos reunimos con: 1) El coordinador de Planes Comunitarios de la Fundación que gestiona el PDC; 2) La técnica de Vivienda Social. A esta reunión no acude la Técnica Comunitaria, ya que se encontraba de baja médica.

fundación que gestiona el PDC de Badia del Vallès decide formar parte en el proyecto de I+D+i y se constituye en el estudio de caso de este trabajo de investigación.

La entrada en el campo se produce el 26 de Octubre de 2011. El objetivo de la reunión<sup>101</sup> es establecer una primera toma de contacto con la TC, para explicar el proceso de EP que se pretende poner en marcha en la localidad; así como escuchar sus primeras impresiones. Tres acciones a desarrollar se establecen en esta reunión:

1. Diseñar una temporización para la fase de entrada a la comunidad y negociación de la EP.
2. Establecer contactos con técnicos locales que se consideran claves en la comunidad, con el objetivo de que conozcan, participen y respalden la iniciativa en su entorno profesional.
3. Acordar una fecha de reunión con otros técnicos locales que puedan estar interesados en la participación en este proyecto.

### **3.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información**

En este apartado se presentan las técnicas e instrumentos de recogida de la información utilizadas en el desarrollo de la investigación. De forma específica, aportamos una (1) breve introducción teórica y (2) el proceso seguido en el diseño metodológico de las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de la información:

1. Análisis documental.
2. Observación participante.
3. Portafolio del investigador.
4. Entrevista semiestructurada.
5. Cuestionario.

---

<sup>101</sup> Consultar la ficha de observación 2011.10.26-Obs.2 y el acta de reunión 2011.10.26-RT.

### **3.1.- Análisis documental**

El análisis documental consiste en la técnica de seleccionar, revisar y analizar documentos que se pueden encontrar en diversidad de soportes -texto, fotografía, pintura, gráffiti- y que son generados como parte de los procesos sociales actuales. Los documentos no se producen *ad hoc* para el proyecto específico de investigación en el que se utilizan como fuente (Ten Have, 2004). En el marco de la investigación se han analizado los siguientes documentos, todos ellos relacionados con el PDC de Badia del Vallès:

- Una ficha de seguimiento mensual del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).
- Una ficha del programa anual del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).
- Una memoria anual del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).
- Una ficha de evaluación del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).
- Una ficha de presentación de las actividades programadas en el PDC de Badia del Vallès para el año 2011 (Fundació Pere Tarrés, 2011).
- La planificación del PDC de Badia del Vallès para el año 2011 (Fundació Pere Tarrés, 2011).
- Informe: “Guia de entidades de Badia del Vallès” (Ayuntamiento de Badia del Vallès i Fundació Pere Tarrés, 2011).
- Informe: “Diagnosis y definición de estrategias de actuación para el fomento de la implicación de la ciudadanía en la generación de comunidad” (Ayuntamiento de Badia del Vallès, 2011).

El objetivo principal del análisis es adquirir un conocimiento general sobre el PDC seleccionado como estudio de caso y el de la comunidad en la que se inserta.

### 3.2.- Observación participante

Diversos autores (Martínez, 2007; Sierra, 2001) consideran la observación directa de los fenómenos sociales como la técnica clásica de las ciencias sociales. Constituye el único método de investigación social que capta los comportamientos en el momento en que se producen (Quivy y Van Campenhoudt, 2006) sin las mediaciones de documentos o testimonios de personas a partir de entrevistas. El investigador desarrolla la investigación al mismo tiempo que forma parte como un miembro más del grupo de personas que se observa, participando en sus interacciones y decisiones. Para León y Montero el investigador “*es parte de la situación que observa y ello le permite tener acceso a información que se le escaparía a cualquier observador externo*” (2003, p. 83). Taylor y Bogdan definen la observación participante como “*la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.*” (1998, p. 31). El objetivo consiste en estudiar una comunidad durante un largo período de tiempo, participando en su vida colectiva. Martínez (2007) afirma que para el logro de sus objetivos el investigador debe ser aceptado por las personas, y necesita no ser considerado como una amenaza por parte del colectivo con el que interactúa.

Seguimos las aportaciones de Úcar (2002) y Martínez (2007) para sistematizar el proceso de observación participante. Los autores proponen *la técnica de las seis preguntas*<sup>102</sup> -qué; quién; dónde; cuándo; cómo y por qué se observa- para definir a través de las respuestas el objeto de la observación. El resultado en relación a nuestra investigación es el siguiente:

1. *Qué se observa*: la actuación de la TC en el proceso de EP.
2. *A quién se observa*: de manera principal a la TC. Como cualquier proceso de interacción social, también se observa a otros agentes que componen el Grupo Motor de la EP: a) evaluadores universitarios; b) técnicos locales; c) vecinos y vecinas de la localidad que participan en entidades sociales.

<sup>102</sup> El trabajo de Úcar (2002) es más amplio, ya que propone la técnica de las 9 cuestiones aplicada a la evaluación de proyectos y procesos de animación sociocultural. Aquí presentamos una adaptación enfocada al proceso de observación participante en nuestro proceso de investigación.

3. *Dónde se observa:* en dos espacios diferenciados dependiendo del tipo de intervención:
  - a. Se observa a la TC cuando desarrolla reuniones comunitarias. Éstas representan actividades cotidianas de su trabajo con la comunidad. La TC se reúne con personas que participan en diversos colectivos y entidades sociales de la localidad. Las reuniones se llevan a cabo en los espacios propios de los colectivos; o en salas de equipamientos cívicos de la localidad que reserva la TC. Estos espacios no están definidos ni pactados con la TC en el marco de la investigación. La función del investigador es acompañar a la profesional a las reuniones comunitarias para analizar su actuación.
  - b. En un segundo momento se observa su actuación en las reuniones mensuales del Grupo Motor de la EP. Son espacios<sup>103</sup> definidos y pactados dentro del desarrollo de la investigación.
4. *Cuándo se observa:* a lo largo de 16 meses -Septiembre 2011 a Enero de 2013- en el que se desarrolla el trabajo de campo de la investigación. Desde Enero de 2012 hasta Enero de 2013 las observaciones se efectúan con una periodicidad mensual, que coincide con las reuniones establecidas con el Grupo Motor de la EP.
5. *Cómo se observa:* se propone una observación participante, en la que el investigador forma parte de las dinámicas propias del grupo que se observa. Para ello desarrollamos un doble rol, actuando al mismo tiempo como evaluador e investigador. La función como evaluador consiste en facilitar las dinámicas de EP, aportando al Grupo Motor conocimientos técnicos y metodológicos en evaluación, e integrándolos al conocimiento general del grupo. Como investigador, el objetivo es recoger información sobre la TC en el proceso de EP. Para la recogida de la información el investigador utiliza dos instrumentos: una tabla de categorías de observación y una ficha de observación. Se toman anotaciones utilizando ambos instrumentos y al mismo

---

<sup>103</sup> Se han utilizado a lo largo de los 16 meses de trabajo de campo tres espacios diferentes (salas en dos centros cívicos y una sala polivalente de una biblioteca municipal). Se debe a las necesidades de cada una de las sesiones del Grupo Motor. Esta movilidad no representa ningún inconveniente ya que son espacios conocidos por los participantes y en el que su uso fue negociado con la TC.

tiempo que avanza la dinámica de evaluación del Grupo Motor. Una vez finalizada la dinámica del Grupo Motor, el investigador complementa las anotaciones recogidas en la ficha de observación.

6. *Por qué / Para qué se observa*: para identificar las funciones y estrategias socioeducativas que desarrolla la TC en un proceso de EP de Acciones Comunitarias.

En la Tabla 6 se sintetiza la información sobre la observación participante a partir de la técnica de las seis preguntas:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
PREGUNTAS DE OBSERVACIÓN	SUPUESTOS METODOLÓGICOS	DEFINICIÓN
1. Qué se observa	Contenido	Actuación TC en reuniones comunitarias y reuniones del grupo motor de la EP
2. A quién se observa	Agentes implicados	Integrantes Grupo Motor: TC Técnicos locales Miembros localidad
3. Dónde se observa	Espacios	No negociados: propios del trabajo comunitario Negociados: 2 salas de dos centros cívicos y 1 sala polivalente de biblioteca
4. Cuándo se observa	Temporización	16 meses de trabajo de campo
5. Cómo se observa	Método	Participación investigador en proceso EP Instrumentos: a) categorías observación; b) fichas de observación
6. Por qué / Para qué se observa	Objetivo	Identificar funciones y estrategias socioeducativas TC

Tabla 6. Técnica de las seis preguntas en diseño observación participante.  
Elaboración propia a partir de Úcar (2002) y Martínez (2007).

Para la recogida de información durante el proceso de observación se diseñan dos instrumentos:

- a. La tabla de categorías de observación.
- b. La ficha de observación.

El objetivo del diseño de la tabla de categorías de observación es doble. En primer lugar se pretende sistematizar el proceso de recogida de información de la observación participante. En segundo lugar, contrastar la actuación de la TC en el proceso de EP con las funciones y estrategias de trabajo presentados en el análisis teórico realizado de la bibliografía científica.

La tabla de categorías se genera a partir de variables de investigación. Las variables de investigación emergen de la revisión y análisis de la bibliografía científica sobre: 1) funciones y estrategias de trabajo de los evaluadores en los enfoques de evaluación orientados a la participación; 2) funciones y estrategias de trabajo de técnicos en acciones de desarrollo comunitario internacional y trabajo social.



Las variables se agrupan en siete dimensiones de análisis<sup>104</sup>, que componen la tabla de categorías:

- 1.-Entiende su posición profesional dentro de un conjunto de estructuras organizativas (relaciones establecidas entre los contextos macro – micro)
- 2.-Sabe autoregularse en su trabajo
- 3.-Acepta la comunidad como protagonista del proceso comunitario
- 4.-Fomenta la creación de partenariado social
- 5.-Utiliza la gestión de la Acción Comunitaria como una herramienta para el empoderamiento
- 6.-Fomenta los procesos de evaluación en la comunidad
- 7.- Transmite sensación de confianza y seguridad en los demás

Cuadro 11. Tabla de categorías de observación.  
Elaboración propia.

El segundo de los instrumentos diseñados es la ficha de observación. Sirve para recoger anotaciones durante las dinámicas de la EP; que se complementan posteriormente por parte del investigador. Contempla los siguientes campos:

- a. Fecha
- b. Número de observación
- c. Hora Inicio / Final
- d. Tipo de reunión
- e. Motivo de la reunión
- f. Asistentes / Excusados
- g. Dinámica/s utilizada/s
- h. Puntos fuertes
- i. Puntos débiles
- j. Valoración general de la dinámica

<sup>104</sup> Presentadas en el apartado B de la investigación.

Se han generado dieciocho fichas de observación, que se corresponden con las observaciones efectuadas sobre la actuación de la TC en las reuniones del Grupo Motor y en las reuniones comunitarias. En la Tabla 7 se presenta la relación de observaciones del trabajo de campo; la fecha de realización y el número de páginas de información recogida:

<b>FICHAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL TRABAJO DE CAMPO</b>		
<b>Número</b>	<b>Fecha</b>	<b>Nº de páginas</b>
1º	21.09.2011	5
2º	26.10.2011	5
3º	09.11.2011	4
4º	14.11.2011	2
5º	01.12.2011	5
6º	01.12.2011	2
7º	19.12.2011	5
8º	18.01.2012	4
9º	14.03.2012	4
10º	25.04.2012	2
11º	23.05.2012	6
12º	05.06.2012	4
13º	20.06.2012	5
14º	19.09.2012	4
15º	17.10.2012	4
16º	27.11.2012	3
17º	18.12.2012	3
18º	29.01.2013	4

Tabla 7. Relación de fichas de observación durante el trabajo de campo.  
Elaboración propia.

Como técnica de investigación, la observación participante nos ha permitido recoger información acerca de la gestión cotidiana de la TC como agente comunitario profesional que participa en el proceso de EP. Sirve para clarificar aspectos como:

- a. Las características de los procesos de negociación de la EP.
- b. La entrada a la comunidad de los evaluadores universitarios.
- c. Las relaciones establecidas por la TC con otros técnicos del territorio dentro del proceso de EP y con los miembros de la comunidad.
- d. La gestión de las reuniones comunitarias y las reuniones del Grupo Motor.

### 3.3. Portafolio del investigador

El portafolio del investigador consiste en la recopilación sistemática de información durante el proceso de investigación, que permite generar y organizar un conjunto de materiales que se constituyen en evidencias de investigación. En nuestro caso, el portafolio está formado por los siguientes elementos<sup>105</sup>: 1) el diario de campo; 2) las fichas de observación y 3) las actas de reunión.

En relación a las actas de reunión, las hemos organizado basándonos en el tipo de trabajo que desarrolla la TC en la comunidad. Se han generado tres tipos de reuniones:

1. *Reuniones Técnicas (RT)*: Las definimos como el conjunto de reuniones de trabajo establecidas con la Técnica Comunitaria del Plan de Desarrollo Comunitario y/o con otros técnicos locales de la comunidad con el doble objetivo de: 1) planificar el inicio del proceso de Evaluación Participativa en la comunidad; 2) realizar el seguimiento del proceso de Evaluación Participativa.
2. *Reuniones Comunitarias (RC)*: Son las acciones llevadas a cabo en la localidad con el triple objetivo de: 1) conocer a las personas y entidades sociales que conforman la comunidad; 2) introducirnos -como investigadores / evaluadores- en las dinámicas cotidianas de las entidades que conforman la comunidad; 3) presentar el proceso de EP y buscar su colaboración y participación. Describen acciones cotidianas del trabajo de la Técnica Comunitaria en las que se introducen elementos de presentación del proceso de EP, pero no necesariamente. Estas reuniones se realizan en las fases de la

---

<sup>105</sup> Por una cuestión de espacio, todos los elementos que configuran el portafolio del investigador se pueden consultar en el CD de anexos de esta investigación.

EP dedicadas a la negociación de la evaluación y a la entrada de los evaluadores a la comunidad.

3. *Reuniones Grupo Motor (RGM)*: Representan el conjunto de sesiones de trabajo comunitario con el primer círculo de la EP. Es el espacio de debate comunitario en el que se toman las decisiones participativas para evaluar las acciones comunitarias seleccionadas dentro del territorio.

Se crea un sistema de codificación para el registro y recuperación de la información de cada una de las actas de reunión. Se utiliza este orden en cada código: 1) el año de celebración de la reunión; 2) el mes de celebración de la reunión; 3) el día de celebración de la reunión; 4) el acrónimo del tipo de reunión, pudiendo ser: a) RT (Reunión Técnica); b) RC (Reunión Comunitaria); c) RGM (Reunión Grupo Motor).

Se presenta un ejemplo de cada uno de los tipos de codificación utilizados durante las fases de trabajo de campo de la investigación y análisis de los datos cualitativos:

- 2011.10.26-RT
- 2011.11.09-RC
- 2012.05.23-RGM

En el trabajo de campo de la investigación se han realizado trece reuniones técnicas; siete reuniones comunitarias y doce reuniones del Grupo Motor. En la Tabla 8 se presenta el número de páginas generadas y el número de horas de reuniones celebradas.

La información se corresponde con cada uno de los tres modelos de actas de reunión:

TIPOS	NÚMERO DE PÁGINAS	NÚMERO DE HORAS DE REUNIÓN
Reuniones Técnicas (RT)	45 páginas	18,5 horas
Reuniones Comunitarias (RC)	18 páginas	11, 5 horas
Reuniones Grupo Motor (RGM)	69 páginas	23, 5 horas

Tabla 8. Cuantificación de las reuniones en el trabajo de campo (número de páginas de actas reunión y número de horas de reunión).

Elaboración propia.

### 3.4.- Entrevista semiestructurada

Los métodos de entrevista se caracterizan por un contacto directo entre el investigador y sus interlocutores y también por una dirección débil (Quivy y Van Campenhoudt, 2006). Para Fairchild (1966) la entrevista consiste en la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional. Taylor y Bogdan definen la entrevista como *“encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes [...] dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.”* (1998, p. 101).

En esta investigación se opta por la utilización de la entrevista semiestructurada (Castillo y Cabrerizo, 2004), ya que es el tipo de entrevista que mejor responde a las necesidades de nuestra investigación: permite la expresión libre del entrevistado, tanto en el orden como en el contenido del discurso, partiendo de un esquema o guión de entrevista que se genera en base a las variables de la investigación.

En el proceso de investigación se desarrollan tres modelos de entrevista, dependiendo de:

- a. La diversidad de los informantes.
- b. La etapa del proceso de investigación.

En el Cuadro 12 se presenta un resumen de los tipos de entrevista semiestructurada utilizados en la investigación:

TIPOS DE ENTREVISTA
Entrevista Inicial a Técnicos Comunitarios
Entrevista Final a Técnicos Comunitarios
Entrevista a Agentes Clave

Cuadro 12. Tipos de entrevista semiestructurada.  
Elaboración propia.

En relación a la diversidad de los informantes, contamos con dos perfiles:

1. Técnicos Comunitarios (TC).
2. Agentes Clave de la comunidad que participan en el Grupo Motor de la EP.

Éstos pueden ser:

- a. Técnicos locales del territorio, de la Administración pública y de entidades del Tercer sector.
- b. Vecinos y vecinas de la localidad.

A continuación se caracterizan los diferentes informantes:

***Técnico Comunitario.*** Profesional encargado de la gestión y dinamización de un PDC en un territorio concreto. En nuestra investigación es el agente que: a) facilita el desarrollo de la EP en la comunidad; y b) asesora a los evaluadores universitarios sobre las características específicas de la comunidad, en aspectos como: i) líneas estratégicas y temáticas de las acciones comunitarias que se están desarrollando en el territorio; ii) número, temática y características de las entidades sociales del territorio; etc.

***Técnicos locales del territorio.*** Profesionales que ejercen sus funciones en los diversos servicios sociales, educativos, culturales o cívicos del territorio en donde se pone en marcha la EP. Son los agentes que: a) poseen un conocimiento técnico específico sobre el área temática de su intervención; b) conocen la comunidad.

***Vecinos y Vecinas.*** Personas con una trayectoria de presencia activa en los acontecimientos comunitarios de su territorio. Son las personas que: a) debido a su experiencia y presencia en el territorio durante años poseen una perspectiva histórica válida para informar sobre la evolución de las dinámicas comunitarias en el territorio; b) debido a su sensibilización y activismo social poseen una perspectiva actual válida para informar sobre las acciones comunitarias que más se desarrollan en el territorio.

La importancia de su participación radica en su doble rol de (1) vecinos y vecinas de la localidad y (2) participantes en las entidades sociales y en las acciones comunitarias desarrolladas en el territorio.

En relación a la etapa de investigación, contamos con dos momentos:

1. Fase inicial de la investigación: Entrevista Inicial.
2. Fase final de la investigación: Entrevista Final.

En la fase inicial del proceso de EP se entrevista a los TC y en la fase final se entrevista a los agentes clave y se efectúa una segunda entrevista a los TC.

En la Tabla 9 se puede consultar el número y la distribución de entrevistas para cada uno de los informantes y el momento del proceso de investigación en que se efectúan:

TEMPORIZACIÓN INFORMANTES	ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL
Técnicos Comunitarios <sup>106</sup>	4	3
Agentes clave de la comunidad:		3
Técnicos locales		
Vecinos		1
<b>TOTAL ENTREVISTAS REALIZADAS</b>	<b>11</b>	

Tabla 9. Número de entrevistas realizadas en la investigación.  
Elaboración propia.

### 3.4.1.- Diseño metodológico de las entrevistas semiestructuradas

Para el diseño de las entrevistas hemos analizado documentación relacionada con (1) el PDC de Badia del Vallès y (2) las funciones de técnicos en procesos de EP. En relación con el primer punto se recoge y analiza información relacionada con:

- Memorias del PDC.
- Programaciones del PDC.

<sup>106</sup> Uno de los Técnicos Comunitarios entrevistados en la fase de la Entrevista Inicial declino participar en la segunda de las entrevistas programadas. Para el análisis de la información se trabaja con la información de los tres TC restantes que se recoge en los momentos Inicial y Final del proceso de investigación.

En relación con el segundo punto se recoge y analiza información sobre:

- Funciones de técnicos en el desarrollo de acciones comunitarias.
- Investigaciones previas sobre el desempeño de TC en procesos de EP.

A partir del análisis documental sobre (1) el PDC de Badia del Vallès; (2) las funciones de técnicos en procesos de EP y (3) las funciones de técnicos en el desarrollo de acciones comunitarias se diseñan las variables de investigación. Estas variables de investigación se utilizan para el diseño de los guiones de entrevista; que se pueden consultar en los anexos 9, 12 y 15. También se diseñan protocolos de aplicación de entrevista, que sirven para guiar el procedimiento de la técnica de la entrevista con cada una de las personas entrevistadas. Los protocolos de aplicación de las entrevistas se pueden consultar en los anexos 8, 11 y 14.

#### ***3.4.1.1.- Tipos de entrevista***

##### ***Entrevista semiestructurada Inicial Técnicos Comunitarios***

De carácter descriptivo-exploratorio se constituye en la primera recogida de información acerca de los primeros pasos del TC en el proceso de EP. La entrevista semiestructurada inicial consta de cinco dimensiones:

1. *Información personal*: se refiere a la recogida de datos sobre edad, género, nivel de estudios, formación en evaluación y experiencia en el ámbito asociativo de los Técnicos Comunitarios.
2. *Condiciones laborales*: información relacionada con el tipo y la duración de los contratos de los Técnicos Comunitarios; el tipo de empleador y la dedicación de su jornada laboral en número de horas.
3. *Percepción del Técnico Comunitario sobre la comunidad*: cuáles son las necesidades, las problemáticas y los elementos positivos que los Técnicos Comunitarios identifican en las comunidades en las que trabajan.
4. *El Técnico Comunitario en los procesos de Evaluación Participativa*: recoger información sobre las funciones y estrategias socioeducativas que realizan los Técnicos Comunitarios en los momentos iniciales de implementación de la EP; en relación a temáticas como (a) la autopercepción de su desempeño en el



proceso de EP, (b) la percepción de la implicación de la comunidad, (c) la gestión del proceso de evaluación.

5. *Percepción y Conocimientos sobre Evaluación Participativa*: qué conocimientos tienen los Técnicos Comunitarios sobre la estrategia de la EP; qué técnicas e instrumentos utilizan en la evaluación de las acciones comunitarias y cuáles son las problemáticas habituales en los procesos evaluadores.

Las dimensiones 1 y 2 se organizan en un pequeño cuestionario. Los TC rellenan el cuestionario el día pactado para la celebración de la entrevista; después de que el investigador haya explicado los objetivos de la entrevista y antes del inicio de la misma; ya que es necesario pactar y explicar el protocolo de entrevista, entre otras cosas, para solicitar permiso para su grabación.

En la Tabla 10 se presentan las dimensiones 3, 4 y 5, con sus respectivas variables:

DIMENSIONES	VARIABLES
3. Percepción del Técnico Comunitario sobre la comunidad	3.1. Necesidades / Problemas de la comunidad 3.2. Potencialidades de la comunidad
4. El Técnico Comunitario en los procesos de Evaluación Participativa	4.1. Posición profesional en estructuras organizativas 4.2. Autorregulación profesional 4.3. Protagonismo de la comunidad 4.4. Creación de partenariado social en la comunidad 4.5. Gestión / Planificación como herramienta para el empoderamiento 4.6. Usos de la evaluación 4.7. Transmisión de control interno en la comunidad
5. Percepción y Conocimientos sobre Evaluación Participativa	5.1. Conocimientos y habilidades sobre evaluación 5.2. Técnicas y recursos que aplica 5.3. Problemáticas en la evaluación 5.4. Conocimientos sobre EP

Tabla 10. Dimensiones 3, 4, 5 Entrevista semiestructurada inicial Técnicos Comunitarios. Elaboración propia.

### ***Entrevista semiestructurada Final Técnicos Comunitarios***

Constituye la recogida final de información sobre el desempeño de los TC a lo largo de todo el proceso de EP. Consta de cuatro dimensiones:

1. *Sobre si mismo/a*: en general se refiere a la autopercepción de los Técnicos Comunitarios sobre su trabajo en el proceso de EP: cómo ha observado su rol y estilo de trabajo; aprendizajes desarrollados, etc.
2. *Trabajo con evaluadores universitarios*: información relacionada con las funciones y estrategias socioeducativas que realizaron los TC en colaboración con los evaluadores universitarios para facilitar la EP.
3. *Trabajo con la comunidad*: nos referimos a las funciones y estrategias socioeducativas que realizaron los TC con los miembros de la comunidad (técnicos locales; vecinos y vecinas) para facilitar la EP.
4. *Sobre Evaluación Participativa*: en general se pregunta a los TC sobre la utilidad de los procesos de EP en la evaluación de acciones comunitarias; y acerca de las dificultades observadas en la implementación de este tipo de estrategias metodológica.

En la Tabla 11 se sintetiza el conjunto de dimensiones y variables:

DIMENSIONES	VARIABLES
1. Sobre sí mismo/a	1.1. Acciones de trabajo 1.2. Rol profesional / Estilo de trabajo 1.3. Aprendizajes desarrollados 1.4. Propuestas de mejora respecto a sus acciones 1.5. Cambios personales producidos
2. Trabajo con evaluadores universitarios	2.1. Tipo de relación 2.2. Propuestas de mejora 2.3. Hechos destacables 2.4. Beneficios
3. Trabajo con la comunidad	3.1. Beneficios 3.2. Hechos destacables 3.3. Propuestas de mejora
4. Sobre Evaluación Participativa	4.1. Utilidad en el trabajo comunitario 4.2. Dificultades del proceso EP

Tabla 11. Dimensiones Entrevista semiestructurada final Técnicos Comunitarios. Elaboración propia.

### ***Entrevista semiestructurada para Agentes Clave***

Constituye una estrategia más en el proceso de recogida final de información sobre el desempeño de los TC a lo largo de todo el proceso de EP. El objetivo principal es conocer la opinión de diferentes agentes clave que participaron en el Grupo Motor de la EP sobre las funciones y estrategias socioeducativas de los TC. Se utiliza la misma entrevista para los agentes clave con un perfil (1) técnico y (2) vecinal. La entrevista semiestructurada para agentes clave consta de tres dimensiones:

1. *Técnico Comunitario y funciones de trabajo comunitarias*: recoger la opinión de los agentes clave sobre las funciones que realiza el TC cuando organiza o facilita acciones comunitarias en la comunidad.
2. *Técnico Comunitario y sus funciones y estrategias dentro del Grupo Motor*: recoger la opinión de los agentes clave sobre las funciones y estrategias

socioeducativas que realiza el TC para facilitar la EP dentro de las dinámicas de evaluación del Grupo Motor.

3. *Técnico Comunitario y Evaluación Participativa*: conocer la opinión de los agentes clave sobre las cualidades personales y los conocimientos técnicos que necesitan desarrollar los TC para facilitar procesos de EP de acciones comunitarias.

En la Tabla 12 se sintetiza el conjunto de dimensiones y variables:

DIMENSIONES	VARIABLES
1. Técnico Comunitario y funciones de trabajo comunitarias	1.1. Conocimiento de las acciones comunitarias 1.2. Identificación / implicación con personas 1.3. Acciones de trabajo
2. Técnico Comunitario y sus funciones y estrategias dentro del grupo motor	2.1. Rol profesional / Estilo de trabajo 2.2. Creación de entornos de evaluación 2.3. Ayuda en la conducción de evaluaciones
3. Técnico Comunitario y Evaluación Participativa	3.1. Cualidades personales 3.2. Conocimientos técnicos

Tabla 12. Dimensiones Entrevista semiestructurada Agentes Clave.  
Elaboración propia.

### 3.5.-Cuestionario

El cuestionario es una técnica de investigación destacable por sus posibilidades de administración masiva (Sierra, 2001). Su finalidad es obtener de manera sistemática y ordenada información sobre las variables objeto de la investigación. En esta investigación optamos por la modalidad de administración directa del cuestionario, a través del diseño de una plataforma digital, en la que los propios encuestados pueden acceder para contestarlo. Se diseña el cuestionario con la finalidad de obtener información relacionada con el objetivo general número 3 de la investigación, que pretende: analizar los conocimientos iniciales de los TC de Cataluña respecto a la estrategia de la EP. Como objetivos específicos pretendemos:

- a. Conocer el perfil de los Técnicos Comunitarios de Cataluña en relación con su (1) perfil sociodemográfico; (2) formación inicial; (3) formación continua en evaluación; (4) tipos de contrato; (5) experiencia en el ámbito comunitario.
- b. Conocer las prácticas evaluadoras que desarrollan los Técnicos Comunitarios en el ámbito comunitario.
- c. Conocer las percepciones y conocimientos iniciales de los Técnicos Comunitarios sobre la estrategia de la Evaluación Participativa.

### **3.5.1.-Diseño metodológico del cuestionario.**

El diseño del cuestionario sigue los siguientes pasos. En primer lugar se generan un conjunto de variables de investigación que emergen de: (a) el análisis de la bibliografía internacional sobre las funciones de los evaluadores participativos y los técnicos que gestionan acciones de desarrollo comunitario internacional; (b) el análisis de trabajos previos en el ámbito de la EP de acciones comunitarias<sup>107</sup>. El cuestionario cuenta con tres variables:

1. Características de los Técnicos Comunitarios.
2. Prácticas de evaluación en el ámbito comunitario.
3. Enfoques de evaluación basados en la participación.

Cada una de las variables se desarrolla en sus respectivos indicadores. En la Tabla 13 se puede consultar la relación de variables e indicadores utilizada en el diseño del cuestionario.

---

<sup>107</sup> Por trabajos previos en el ámbito de la Evaluación Participativa de acciones comunitarias nos referimos al conjunto de investigaciones publicadas por este autor y otros colegas durante los últimos años; que han generado conocimiento entorno a la temática. Entre algunos ejemplos se destacan los utilizados en el diseño del cuestionario: Núñez (2009); Úcar (2013); Úcar, Pineda, Núñez y Villaseñor (2011).

VARIABLES A ESTUDIAR	INDICADORES
1. Características Técnicos Comunitarios	a. Edad b. Sexo c. Nivel de estudios d. Titulación específica e. Formación en evaluación f. Tipo de contrato g. Tipo de vínculo contractual h. Experiencia como TC en PDC's i. Experiencia en ámbito asociativo j. Vinculación con la comunidad en la que trabaja
2. Prácticas de evaluación en ámbito comunitario	k. Tipos de técnicas de evaluación utilizadas l. Temporización evaluaciones ll. Utilidad de los datos
3. Enfoques de evaluación orientados a la participación	m. Negociación n. Adaptación técnicas a contextos de diversidad ñ. Fomento participación comunitaria o. Generación espacios de reflexión p. Facilitación toma decisiones en la comunidad q. Trabajo a partir de los conocimientos de los participantes r. Cualidades personales TC s. Conocimientos TC t. Evaluación participativa favorece transformación social

Tabla 13. Variables e indicadores en el diseño del cuestionario.  
Elaboración propia.

### 3.5.2.- Validación del cuestionario por expertos

La validación del instrumento se realizó a partir del juicio crítico de cinco jueces: cuatro profesores universitarios del ámbito de las ciencias de la educación, y un profesional de la acción comunitaria. El instrumento de validación por jueces se diseñó a partir de tres criterios de evaluación: univocidad, pertinencia e importancia. Se envía a los jueces la

definición de cada uno de los tres criterios de evaluación para unificar el marco contextual en el que ubicar sus respuestas:

- *Univocidad*: cada pregunta debe comprender el mismo significado para cada ítem.
- *Pertinencia*: correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto en el que se enmarca la investigación.
- *Importancia*: de cada una de las preguntas para los objetivos de la investigación.

La univocidad y la pertinencia se valoran de manera dicotómica; en donde los jueces seleccionan una de las dos opciones 'SÍ' o 'NO'. Para valorar el criterio de importancia de los ítems se utiliza una escala numérica del '1' al '5', en donde el número 1 indica que un ítem es poco importante, y un ítem valorado con un 5 indica que es muy importante en relación a los objetivos de la investigación. Además, para facilitar la toma de decisiones de los jueces en el proceso de valoración, se incluye en la ficha de evaluación un espacio denominado DECISIÓN, donde deben especificar si este ítem tiene que:

- MEJORAR= marcar MEJ
- MANTENER= marcar MAN
- ELIMINAR= marcar ELI

Por último, disponen de tres espacios en blanco para hacer comentarios. Cada espacio en blanco se sitúa al final de cada uno de los tres bloques de ítems, organizados a partir de las tres variables de investigación del cuestionario.

El contacto con los jueces se realiza de dos maneras. Con dos de los profesores universitarios establecemos el primer contacto vía telefónica, ya que ambos residen y trabajan en la Comunidad Autónoma de Galicia. Con el resto de jueces (dos profesores universitarios y el profesional del ámbito comunitario) establecemos el primer contacto por correo electrónico. El objetivo de la primera toma de contacto es explicar brevemente la temática general de la investigación y la finalidad de su participación. Una vez los cinco expertos acceden a validar el cuestionario, se les envía por correo

electrónico la siguiente información<sup>108</sup>: 1) carta de presentación del cuestionario; 2) ficha de validación; 3) cuestionario. El plazo para devolver la información fue de quince días.

### **3.5.3.- Resultados de la validación del cuestionario**

Para la validación del cuestionario se utiliza la información presentada por los cuatro profesores universitarios y se descarta la valoración del profesional del ámbito comunitario; ya que no utilizó las pautas y los modelos de evaluación que se facilitaron.

En total fueron evaluados 26 ítems del cuestionario, de los cuales 10 cumplieron al 100% el criterio de univocidad. Los ítems 2, 3, 4, 7, 12, 14 y 16 contaron con un 50% de univocidad, ya que dos expertos los valoraron *unívocos* y los otros dos expertos los valoraron como *no unívocos*.

En relación con el criterio de pertinencia, 23 cumplieron al 100% este criterio. Tan solo un experto indica los ítems 13, 17 y 19 como *no pertinentes*, que representa un 88% de pertinencia de los ítems presentados.

En el criterio de importancia encontramos que sólo los ítems 14 y 26 fueron puntuados con el valor de importancia máximo (5 puntos) por los cuatro expertos. Los ítems 5, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 24 y 25 obtienen un promedio de importancia de 4,75. Los ítems 1, 16 y 23 obtienen un promedio de importancia de 4,5.

La última fase de la evaluación de los expertos consiste en una valoración contextual de los ítems: se analizan los comentarios efectuados en los espacios en blanco habilitados al final de cada una de las secciones del cuestionario.

En el Cuadro 13 se presenta la información, que muestra la evolución metodológica del ítem desde su definición inicial hasta su presentación final una vez incorporados los comentarios de los expertos.

---

<sup>108</sup> Se pueden consultar en los anexos 16, 17 y 18.



Nº ÍTEM INICIAL	CONTENIDO ÍTEM INICIAL	COMENTARIO EXPERTOS	ÍTEM FINAL
2	Edad: 22 – 25 26 – 30 31 – 35 36 – 40 > 41 años	Quitar franjas de edad y poner “Edad”. Después se categoriza y respuesta más rápida	2. Edad: <input data-bbox="1543 363 1648 411" type="text"/>
3	Nivel de estudios: - Diplomatura - Licenciatura - Grado - Máster - Doctorado	Incluir opción “Postgrado”. Al lado de cada nivel de estudios espacio para especificar en qué.	3. Nivel de estudios: - Diplomatura - Licenciatura - Grado - Postgrado - Máster - Doctorado
4	Titulado en (Especificar)	Integra el ítem sobre titulación con el nº 3	- Especifica aquí el tipo de título/s conseguido/s:
5	Formación en evaluación: - Sí - No	Incluir subvariable con opción “tipo de formación y duración”	4. Formación en evaluación: - Sí - No  4.1. Especifica qué tipo de formación y su duración en horas
7	Vinculación contractual con: - Administración Pública - Organización del Tercer sector - Asociación de 2º grado	Definir mejor las vinculaciones contractuales	6. Vinculación contractual con: - Administración Pública - Organización Tercer sector - Entidad sin ánimo de lucro

8	<p>Éste es tu primer trabajo como Técnico Comunitario de un PDC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- No</li> </ul>	<p>Cambiar expresión “primer trabajo” por “primer contrato”</p>	<p>7. Éste es tu primer contrato como Técnico Comunitario de un PDC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- No</li> </ul>
10	<p>Tienes algún tipo de experiencia en el ámbito asociativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- No</li> </ul>	<p>Mejorar: especificar si ha sido miembro equipo directivo /tipo de asociación: educativa, social, cultural, deportiva, etc.</p>	<p>9. Tienes algún tipo de experiencia en el ámbito asociativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- No</li> </ul> <p>9.1. De qué tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Miembro de una asociación</li> <li>- Voluntario</li> <li>- Otras</li> </ul> <p>9.2. Si eres miembro de una asociación, de qué tipo es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educativa</li> <li>- Social</li> <li>- Cultural</li> <li>- Ambiental</li> <li>- Otras</li> </ul>
12	<p>Especifica cuáles son las técnicas de recogida de información que utilizas en tus evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuesta de satisfacción</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Entrevista a los participantes</li> <li>- Grupos de discusión</li> <li>- Ninguna de las anteriores</li> <li>- Otras</li> </ul>	<p>Quitar la opción de respuesta: “ninguna de las anteriores”</p> <p>Incluye un espacio para que especifiquen otras que no están en el listado</p>	<p>11. Especifica cuáles son las técnicas de recogida de información que utilizas en tus evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuesta de satisfacción</li> <li>- Cuestionario</li> <li>- Entrevista a los participantes</li> <li>- Grupos de discusión</li> <li>- Otras</li> </ul> <p>- Especifica qué otras técnicas utilizas:</p>

14	<p>Cuál es el uso posterior que haces de los datos recogidos en la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendir cuentas con superiores de la organización y Admin.</li> <li>- Presentar los datos a los participantes de las actividades</li> <li>- Mejorar y adaptar los procesos de evaluación que se están desarrollando</li> <li>- No se usan</li> <li>- Otros</li> </ul>	<p>Incluir como opción la respuesta: “Debate los resultados con el equipo de Técnicos Comunitarios y ajusta el Plan y las actividades a los objetivos deseados”</p>	<p>13. Cuál es el uso posterior que haces de los datos recogidos en la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendir cuentas con superiores de la organización y Admin.</li> <li>- Presentar los datos a los participantes de las actividades</li> <li>- Debatar los resultados con el equipo de Técnicos Comunitarios y ajusta el Plan y las actividades a los objetivos deseados”</li> <li>- Mejorar y adaptar los procesos de evaluación que se están desarrollando</li> <li>- No se usan</li> <li>- Otros</li> </ul>
16	<p>Negocias las características y condiciones de la evaluación con los participantes en las actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí</li> <li>- No</li> </ul>	<p>Cambiar respuesta SI / NO por Nunca; algunas veces; a menudo; siempre, etc.,</p> <p>Incluir en la pregunta Negocias “habitualmente” las características...?</p>	<p>15. Negocias habitualmente las características y condiciones de la evaluación con los participantes en las actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nunca</li> <li>- Algunas veces</li> <li>- A menudo</li> <li>- Siempre</li> </ul>
24	<p>Puedes enumerar algunas de las <i>cualidades personales</i> que han de tener los TC para favorecer la implicación de los participantes</p>	<p>Cambiar zona de respuestas: de espacio libre pasa a introducir líneas que enumeren un número específico de ideas</p> <p>Incluir en redactado final pregunta “en las evaluaciones de las actividades”</p>	<p>23. Enumera cuatro de las <i>cualidades personales</i> que han de tener los TC para favorecer la implicación de los participantes en las evaluaciones de las actividades</p>
25	<p>Puedes enumerar algunos de los <i>conocimientos</i> que han de tener los TC para favorecer la implicación de los participantes</p>	<p>Cambiar zona de respuestas: de espacio libre pasa a introducir líneas que enumeren un número específico de ideas</p> <p>Incluir en redactado final pregunta “en las evaluaciones de las actividades”</p>	<p>24. Enumera cuatro de los <i>conocimientos</i> que han de tener los TC para favorecer la implicación de los participantes en las evaluaciones de las actividades</p>

Cuadro 13. Resultados de la validación contextual del cuestionario de investigación.

## 4.- Fases de la investigación.

La investigación se desarrolla en cuatro fases. Se presenta la secuencia cronológica seguida:

### **FASE 1 (Septiembre 2010 - Septiembre 2011)**

#### ***Acción: Diseño de la investigación.***

Objetivo/s:

1. Delimitar y definir el problema y los objetivos de la investigación.
2. Delimitar a nivel conceptual los referentes teóricos de la investigación.
3. Diseñar las técnicas e instrumentos de recogida de la información.

Tareas:

- Recogida de información y análisis documental sobre:
  - Acción Comunitaria.
  - Enfoques de evaluación orientados a la participación.
  - Funciones y roles de los evaluadores participativos y de los Técnicos Comunitarios.
- Redacción inicial del marco teórico.
- Diseño inicial de las técnicas e instrumentos de recogida de la información: a) entrevistas semiestructuradas; b) cuestionario; c) tabla de observación; d) fichas de observación.



### **FASE 2 (Enero 2011 - Septiembre 2011)**

#### ***Acción: Preparación del trabajo de campo.***

Objetivo/s:

1. Seleccionar el estudio de caso en el que se va a desarrollar la investigación.
2. Preparar la entrada a la comunidad.

Tareas:

- Selección y priorización de criterios para la elección de los PDC's (un total de 3 territorios).<sup>\*109</sup>
- Reuniones con técnicos de la Generalitat de Catalunya.\*
- Establecer contactos con diferentes PDC para proponer EP.\*
- Elaboración de una batería de variables e indicadores de evaluación como modelo orientativo e inicial de las EP en cada uno de los territorios.\*



### FASE 3 (Septiembre 2011 – Enero 2013)

***Acción: Trabajo de campo de la investigación. Desarrollo de la EP.***

Objetivo/s:

1. Recoger información sistemática acerca del objeto de estudio de la investigación.
2. Monitorizar un proceso de EP de acciones comunitarias.

Tareas:

- Reuniones con técnicos de la fundación responsable del PDC seleccionado como estudio de caso en el marco de la tesis.\*
- Reuniones iniciales con TC responsable del PDC estudio de caso.
- Reuniones con “sociedad civil” para explicar el proceso de EP: invitación a la participación.
- Elaboración de un mapa de las acciones comunitarias desarrolladas en el territorio.\*
- Configuración del grupo motor que realiza la EP.\*
- Presentación al grupo motor de las variables e indicadores y del plan marco de evaluación como material de trabajo: generación de discusión y ajuste/adaptación a las características del territorio.\*
- Revisar y adaptar las técnicas e instrumentos de recogida de la información diseñadas en la fase 1.

<sup>109</sup> Las tareas marcadas con un asterisco son aquéllas que realiza el investigador en colaboración con otros investigadores. Se debe, como ya explicamos anteriormente, a que la investigación de tesis doctoral se enmarca en una estructura mayor, en concreto un proyecto de I+D+i.

- Revisión y finalización del mapa de acciones comunitarias.\*
- Análisis de la documentación relacionada con el PDC.
- Elaboración de una propuesta de calendarización de reuniones para llevar a cabo EP.\*
- Realización de la entrevista inicial a los técnicos comunitarios responsables de los PDC.
- Presentación al grupo motor del mapa comunitario.\*
- Selección -por parte del grupo motor- de las acciones comunitarias a evaluar presentadas en el mapa comunitario.\*
- Gestión de reuniones, asambleas y elaboración de protocolo para la recogida de información.
- Realización de la entrevista final a los técnicos comunitarios responsables de los PDC.
- Realización de entrevista a los agentes clave que forman parte del grupo motor de la EP.
- Presentación de los resultados del proceso de evaluación al conjunto de la comunidad.\*



#### **FASE 4 (Febrero 2013 - Mayo 2014)**

***Acción: Análisis de la información y redacción del informe de investigación.***

Objetivo/s:

1. Analizar la información recogida en la fase 3 de la investigación.
2. Redactar el informe final de investigación.

Tareas:

- Análisis de la información recogida en la fase 3.
- Contraste entre parte empírica y marco teórico de la investigación y mejora/reajuste del mismo si es necesario.
- Elaboración de conclusiones de investigación y esbozo de perspectiva sobre la temática de investigación: aplicaciones de la evaluación participativa; oportunidades de aplicación en los planes comunitarios, etc.

En la Tabla 14 se presenta un resumen de las fases de investigación:

TEMPORIZACIÓN	SEP. 2010 – SEP. 2011	ENE. 2011 – SEP. 2011	SEP. 2011 – ENE. 2013	FEB. 2013 – MAY. 2014
<b>Acción</b>	Diseño de la investigación	Preparación del trabajo de campo	Trabajo de campo	Análisis de la información Redacción informe final
<b>Objetivo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitar/definir el problema y los objetivos</li> <li>• Delimitar los referentes teóricos</li> <li>• Diseñar las técnicas e instrumentos de recogida de la información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar el estudio de caso en el que se va a desarrollar la investigación</li> <li>• Preparar la entrada a la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorizar, con apoyo técnico, un proceso de EP</li> <li>• Recoger datos sobre las funciones y estrategias socioeducativas de la TC</li> <li>• Describir un proceso de EP en una comunidad específica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la información recogida durante el desarrollo del trabajo de campo</li> <li>• Redactar el informe final de tesis doctoral</li> </ul>
<b>Técnicas e Instrumentos</b>	Búsqueda y análisis documental	Análisis documental	Entrevistas en profundidad Observación participante Cuestionario Análisis documental	Atlas.ti
<b>Estancias de Investigación</b>	Departamento de Pedagogía e Didáctica. Universidade de A Coruña (Octubre 2010)			Centre for Research on Educational and Community Services. University of Ottawa (Canada) (Septiembre – Diciembre 2013)

Tabla 14. Fases de la investigación.  
Elaboración propia.





# **APARTADO D.**

## **TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

---



## 1.- Tratamiento y análisis de la información

### 1.1.- Introducción

El diseño de la investigación plantea un enfoque metodológico mixto, en donde se utilizan (1) técnicas e instrumentos de recogida de la información y (2) procedimientos y sistemas de análisis de la información cualitativos y cuantitativos. Los métodos de investigación se entienden como un medio adaptable, cuya finalidad es responder a los objetivos de la investigación de forma satisfactoria. En este sentido y relacionado con los procesos de investigación en el ámbito de la educación-pedagogía social, Caride (2005, p. 81) apuesta por “*la tesis de la diversidad complementaria, favoreciendo el empleo conjunto de varias metodologías y procedimientos, intentando asimilarlos o considerarlos como variaciones de un mismo contexto científico.*”

De esta manera se diseña<sup>110</sup> una aproximación cualitativa para responder a los objetivos generales 1 y 2 de la investigación. El objetivo general 1 pretende: *Describir un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias en una comunidad específica de referencia.* El objetivo general 2 busca: *Identificar, describir y analizar las funciones y las estrategias socioeducativas que los Técnicos Comunitarios ponen en práctica en los procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.*

En un segundo momento, se diseña una aproximación cuantitativa para responder al objetivo general 3 de la investigación, que pretende: *Analizar los conocimientos iniciales de los Técnicos Comunitarios respecto la estrategia de la Evaluación Participativa.*

---

<sup>110</sup> El planteamiento metodológico de la investigación y las técnicas e instrumentos de recogida de la información se presentan en el apartado C: Desarrollo empírico. Se considera que no es necesario repetirlos en este apartado.

## **1.2.- Tratamiento y análisis de la información cualitativa**

El rigor en un proceso de investigación cualitativa se basa en la capacidad de sistematización del mismo, ya que el investigador (1) visita el territorio e interactúa con los miembros de la comunidad durante un largo período de tiempo; en donde (2) recoge un amplio volumen de información gracias a (3) la aplicación de diversas técnicas e instrumentos de investigación. El tratamiento y análisis de la información cualitativa de la investigación sigue los siguientes pasos:

- a. Creación de las categorías de análisis.
- b. Organización de la información.
- c. Codificación de la información.
- d. Presentación de la información.

La creación de las categorías de análisis tiene como objetivos: 1) facilitar el proceso de análisis de la información que realiza el investigador, y 2) fundamentar el proceso de análisis a partir de las dimensiones y variables de la investigación.

En la Tabla 15 se presentan las categorías (dimensión + variables) utilizadas durante la fase de análisis de la información.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	
DIMENSIÓN <sup>111</sup>	VARIABLE
<i>1. Información personal Técnico Comunitario</i>	<i>1.1. Datos de tipo personal</i>
<i>2. Condiciones laborales Técnico Comunitario</i>	<i>2.1. Tipo de contrato</i> <i>2.2. Duración contrato</i> <i>2.3. Contratante</i> <i>2.4. Experiencia como TC en el PDC</i> <i>2.5. Dedicación Jornada</i>
3. Percepción Técnico Comunitario sobre Comunidad	3.1. Necesidades / Problemas de la comunidad 3.2. Potencialidades de la comunidad

<sup>111</sup> En *cursiva* se marcan las dimensiones *1. Información personal Técnico Comunitario*, y *2. Condiciones laborales Técnico Comunitario*, que no se han podido responder de manera satisfactoria en la investigación.

<p>4. Técnico Comunitario en los procesos de Evaluación Participativa</p>	<p>4.1. Posición profesional en estructuras organizativas</p> <p>4.2. Autorregulación profesional</p> <p>4.3. Protagonismo de la comunidad</p> <p>4.4. Creación de partenariado social en la comunidad</p> <p>4.5. Gestión / Planificación como herramienta para el empoderamiento</p> <p>4.6. Usos de la evaluación</p> <p>4.7. Transmisión de control interno en la comunidad</p>
<p>5. Percepción y conocimientos sobre Evaluación</p>	<p>5.1. Conocimientos y habilidades sobre evaluación</p> <p>5.2. Técnicas y recursos que aplica</p> <p>5.3. Problemáticas en la evaluación</p> <p>5.4. Conocimientos sobre EP</p>
<p>6. Técnico Comunitario: funciones y estrategias socioeducativas en el trabajo comunitario</p>	<p>6.1. Rol profesional / Estilo de trabajo</p> <p>6.2. Funciones generales en AC</p> <p>6.3. Estrategias socioeducativas en AC</p>

<p>7. Técnico Comunitario: funciones y estrategias socioeducativas dentro del Grupo Motor</p>	<p>7.1. Rol profesional / Estilo de trabajo</p> <p>7.2. Funciones específicas en AC</p> <p>7.3. Estrategias socioeducativas en EP</p> <p>7.4. Trabajo TC con evaluadores universidad</p> <p>7.5. Trabajo TC con técnicos locales</p> <p>7.6. Trabajo TC con la Comunidad</p>
<p>8. Sobre el proceso de Evaluación Participativa</p>	<p>8.1. Utilidad en el trabajo comunitario</p> <p>8.2. Dificultades del proceso EP</p> <p>8.3. Aprendizajes desarrollados TC en proceso EP</p>

Tabla 15. Categorías de análisis de la información.  
Elaboración propia.

El segundo paso en el análisis de la información se corresponde con la organización de la información. Se toman las siguientes decisiones:

- a. Se utiliza el programa Atlas.Ti (Versión 5.0) como herramienta informática para el procesamiento de la información.
- b. Se introducen en el programa informático Atlas.Ti (documentos en formato RTF ó PDF) los siguientes documentos: diez entrevistas semiestructuradas en profundidad; dieciocho fichas de observación participante; treinta actas de reuniones (doce reuniones técnicas; seis reuniones comunitarias; doce reuniones del Grupo Motor).
- c. Se analiza, a través de varias lecturas en profundidad, el diario de campo del investigador durante las fases de (1) análisis de la información y (2) redacción de los resultados y conclusiones de la investigación. El documento consta de setenta y nueve páginas.

El tercer paso es la codificación de la información. Este proceso consiste en la asignación de uno o varios códigos a las categorías de análisis de la investigación. Los códigos se introducen en el programa Atlas.Ti (Versión 5.0). El análisis de la información mediante el sistema de códigos sigue una lógica deductiva-inductiva: se parte de un sistema de categorías generado a partir de las dimensiones y variables de la investigación (deducción) y se incorporan nuevos códigos o se reformulan los ya existentes durante la reflexión del investigador en el análisis (inducción). En la Tabla 16 agrupamos las categorías de análisis con sus correspondientes códigos.



CATEGORIAS DE ANÁLISIS		CÓDIGO Atlas.Ti
DIMENSIÓN	VARIABLE	
1. Información personal Técnico Comunitario	1.1. Datos de tipo personal	NO código en Atlas.Ti
2. Condiciones laborales Técnico Comunitario	2.1. Tipo de contrato 2.2. Duración contrato 2.3. Contratante 2.4. Experiencia como TC en el PDC 2.5. Dedicación Jornada	Condiciones Laborales TC
3. Percepción Técnico Comunitario sobre Comunidad	3.1. Necesidades / Problemas de la comunidad	Necesidades – PDC's Necesidades Comunidad Problemas importantes
	3.2. Potencialidades de la comunidad	Potencialidad – PDC's Potencialidades Comunidad Potencialidad Comunidad-Cultura Potencialidad Comunidad-Profesionales

4. Técnico Comunitario en los procesos de Evaluación Participativa	4.1. Posición profesional en estructuras organizativas	Rol TC Conocimientos Técnicos TC Cualidades Personales TC Elementos relacionales
	4.2. Autorregulación profesional	Estilo de Trabajo TC Cualidades Personales TC
	4.3. Protagonismo de la comunidad	Estilo de Trabajo TC Elementos relacionales
	4.4. Creación de partenariado social en la comunidad	Conocimientos Técnicos TC Cualidades Personales TC Elementos relacionales
	4.5. Gestión / Planificación como herramienta para el empoderamiento	Conocimientos Técnicos TC Gestión técnica EP
	4.6. Usos de la evaluación	Conocimientos Técnicos TC Gestión técnica EP
	4.7. Transmisión de control interno en la comunidad	Estilo de Trabajo TC Cualidades Personales TC Elementos relacionales

5. Percepción y conocimientos sobre Evaluación	5.1. Conocimientos y habilidades sobre evaluación	Experiencia previa en Evaluación Formación en Evaluación Percepción sobre Evaluación
	5.2. Técnicas y recursos que aplica	Técnicas de Evaluación
	5.3. Problemáticas en la evaluación	
	5.4. Conocimientos sobre EP	Definición EP
6. Técnico Comunitario: funciones y estrategias socioeducativas en el trabajo comunitario	6.1. Rol profesional / Estilo de trabajo	Rol TC Estilo de Trabajo TC
	6.2. Funciones generales en AC	Funciones Generales
	6.3. Estrategias socioeducativas en AC	Estrategias Generales

7. Técnico Comunitario: funciones y estrategias socioeducativas dentro del Grupo Motor	7.1. Rol profesional / Estilo de trabajo	Rol TC Estilo de Trabajo TC
	7.2. Funciones específicas en AC	Funciones TC-EP
	7.3. Estrategias socioeducativas en EP	Estrategias TC-Negociación EP Estrategias TC-Difusión Inicial Estrategias TC-Difusión
	7.4. Trabajo TC con evaluadores universidad	Estrategias TC + Evaluadores Elementos relacionales Resistencias
	7.5. Trabajo TC con técnicos locales	Estrategias TC + Técnicos Locales Elementos relacionales
	7.6. Trabajo TC con la Comunidad	Estrategias TC + Comunidad Elementos relacionales Resistencias

8. Sobre el proceso de Evaluación Participativa	8.1. Utilidad en el trabajo comunitario	Beneficios EP Límites EP Recomendaciones futuras EP
	8.2. Dificultades del proceso EP	Incertidumbres Resistencias
	8.3. Aprendizajes desarrollados TC en proceso EP	Aprendizajes TC Beneficios EP

Tabla 16. Categorías de análisis de la información y su correspondencia con código Atlas.Ti.  
Elaboración propia.

El cuarto paso consiste en la presentación de la información. La presentación de la información se localiza en el apartado E. resultados de la investigación, y consta de:

- Descripción del estudio de caso.
- Descripción del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.
- Funciones y estrategias socioeducativas de los Técnicos Comunitarios durante la Evaluación Participativa de acciones comunitarias.
- Lecciones aprendidas del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias

Durante la fase de análisis de la información se han diseñado un conjunto de dimensiones que facilitan la gestión y el procesamiento de la información. Las dimensiones también se utilizan para organizar la presentación de los resultados sobre (1) las funciones y estrategias socioeducativas de los TC en el desarrollo de la EP de acciones comunitarias; y (2) las lecciones aprendidas del proceso de EP de acciones comunitarias.

Dimensiones diseñadas para el procesamiento de la información y la presentación de los resultados:

*Estilo de trabajo del Técnico Comunitario:* Corrientes teórico-conceptuales y metodológicas que orientan el enfoque general de trabajo del profesional en el ámbito de la acción comunitaria. Engloba un conjunto de prácticas y métodos a partir de una serie de premisas epistemológicas; como también una manera de interpretar y aproximarse a la realidad social.

*Rol profesional del Técnico Comunitario:* En el ámbito de la acción comunitaria, el rol profesional del Técnico Comunitario consiste en asumir un conjunto de funciones profesionales que vienen marcadas por: (1) su estilo de trabajo; (2) las indicaciones técnicas y políticas desde un nivel superior; (3) las necesidades y demandas de la comunidad con la que trabaja.

*Funciones generales en la acción comunitaria:* Conjunto de tareas que realiza el Técnico Comunitario como profesional que lidera un Plan de Desarrollo Comunitario. Las funciones generales se agrupan en cinco categorías, dependiendo del trabajo que se desarrolle y se encuentran relacionadas: a) diseño-planificación; b) gestión; c) dinamización comunitaria; d) evaluación; e) innovación.

*Estrategias socioeducativas en la acción comunitaria:* Conjunto de acciones específicas de trabajo que se derivan de las funciones generales en la acción comunitaria; de carácter motivacional, relacional, pedagógico y metodológico que efectúa el Técnico Comunitario para desarrollar directamente acciones comunitarias, o para facilitarlas en colaboración con el tejido asociativo de la comunidad.

*Funciones específicas en la Evaluación Participativa:* Conjunto de tareas que realiza el Técnico Comunitario como profesional implicado en un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias. Las funciones específicas se agrupan en seis categorías, dependiendo del trabajo que desarrolle y se encuentran relacionadas: a) apoyo a la entrada a la comunidad; b) difusión inicial de la EP; c) negociación de la evaluación; d) seguimiento técnico de la evaluación; e) acompañamiento en dinámicas de evaluación; f) difusión de la EP.

*Estrategias socioeducativas en la Evaluación Participativa:* Conjunto de acciones específicas de trabajo que se derivan de las funciones específicas en la Evaluación Participativa; de carácter motivacional, relacional, pedagógico y metodológico que desarrolla el Técnico Comunitario en su relación con otros agentes -evaluadores universitarios, técnicos locales, vecinos y vecinas de la comunidad- para facilitar una EP de acciones comunitarias.

*Elementos relacionales durante el proceso de Evaluación Participativa:* Conjunto de actitudes, comportamientos y acciones que desarrollan los participantes en su interacción en un proceso de Evaluación Participativa. Pueden ser de tipo individual (límites e incertidumbres personales) y grupal (resistencias al proceso).

En el Cuadro 14. Resultados de la investigación. se resume la información relacionada con la presentación de los resultados de la investigación; que incluye:

- Las funciones y estrategias socioeducativas de los Técnicos Comunitarios en el desarrollo de la Evaluación Participativa de acciones comunitarias.
- Los elementos relacionales en el desarrollo del proceso de Evaluación Participativa.
- Los resultados del proceso de Evaluación Participativa.



## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Funciones y estrategias socioeducativas de los Técnicos Comunitarios en el desarrollo de la Evaluación Participativa

#### Estilo de Trabajo del Técnico Comunitario

#### Rol profesional del Técnico Comunitario

Funciones generales en la Acción Comunitaria	Funciones específicas en la Evaluación Participativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño-planificación</li> <li>• Gestión</li> <li>• Dinamización comunitaria</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Innovación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo a la entrada a la comunidad</li> <li>• Difusión inicial de la Evaluación Participativa</li> <li>• Negociación de la Evaluación Participativa</li> <li>• Seguimiento técnico de la evaluación</li> <li>• Acompañamiento en dinámicas de evaluación</li> <li>• Difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad</li> </ul>
Estrategias socioeducativas en la Acción Comunitaria	Estrategias socioeducativas en la Evaluación Participativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias socioeducativas en el diseño-planificación</li> <li>• Estrategias socioeducativas en la gestión</li> <li>• Estrategias socioeducativas en la dinamización comunitaria</li> <li>• Estrategias socioeducativas en la evaluación</li> <li>• Estrategias socioeducativas en innovación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de negociación</li> <li>• Estrategias de difusión inicial de la Evaluación Participativa</li> <li>• Estrategias socioeducativas con los evaluadores universitarios</li> <li>• Estrategias socioeducativas con los técnicos locales</li> <li>• Estrategias socioeducativas con la comunidad</li> <li>• Estrategias de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad</li> </ul>

<b>Elementos relacionales en el desarrollo del proceso de Evaluación Participativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Incertidumbres percibidas durante el proceso de Evaluación Participativa</li><li>• Límites de la Técnica Comunitaria durante la Evaluación Participativa</li><li>• Resistencias al proceso de Evaluación Participativa</li></ul>
<b>Resultados del proceso de Evaluación Participativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizajes realizados por la Técnica Comunitaria</li><li>• Beneficios de la participación de los actores en la Evaluación Participativa</li><li>• Limitaciones del proceso de Evaluación Participativa</li><li>• Recomendaciones futuras para implementar procesos de Evaluación Participativa</li></ul>

Cuadro 14. Resultados de la investigación.  
Elaboración propia.

Por último, en la presentación de los resultados se utilizan fragmentos literales seleccionados de (1) las entrevistas en profundidad, (2) las fichas de observación y (3) las actas de las reuniones; con la finalidad de reforzar el análisis y las aportaciones del investigador. Cada uno de los fragmentos literales se acompaña de un código, que sitúa el origen de la fuente. A modo de ejemplo:

*“No era fácil mantener un grupo alrededor de un trabajo un poco abstracto de Evaluación Participativa y que eso pudiese durar varios meses.” (E4:8:23)*

En donde:

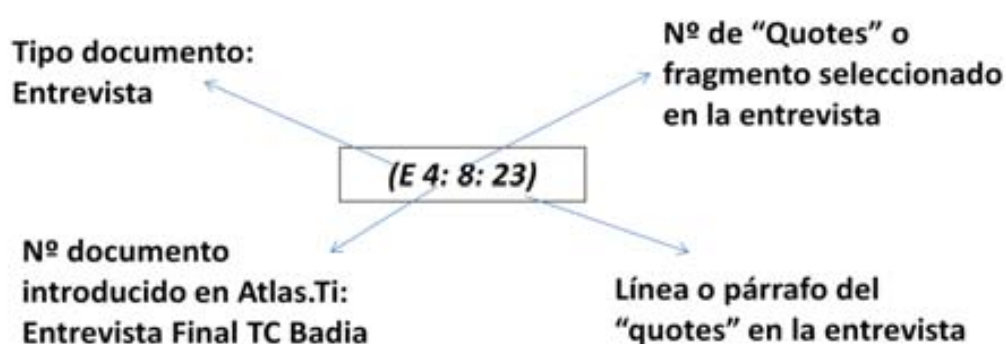


Figura 4. Ejemplo gráfica de los códigos utilizados en los fragmentos literales durante la presentación de los resultados.  
Elaboración propia.

El mismo procedimiento se utiliza para los fragmentos literales de:

- Las fichas de observación: OB
- Las actas de reunión técnica: RT
- Las actas de reunión comunitaria: RC
- Las actas de reunión Grupo Motor: RGM



# APARTADO E.

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

*“Es el trabajo en equipo, es saber cada uno dentro del equipo cuál es su rol y qué aporta, cuáles son tus puntos fuertes y al mismo tiempo cuáles son tus debilidades de cara a sumar, sobre todo sumar pero no desde el codo, sino desde la complementariedad con el compañero, la aportación de valores, el trabajo con sentido. Creo que esto se ha conseguido”*

Extracto de la entrevista al Agente Clave 1



## **1.-Introducción**

La presentación de los resultados de la investigación sigue la siguiente estructura:

En primer lugar se describe el estudio de caso en el que se desarrolla la investigación.

Se presenta información sobre:

- a. La ciudad de Badia del Vallès (provincia de Barcelona).
- b. El Plan de Desarrollo Comunitario de Badia del Vallès.
- c. La percepción de la TC sobre la ciudad de Badia del Vallès.

En un segundo momento se describe el proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias seguido en el desarrollo del estudio de caso. Se explican cada una de las cinco fases identificadas en la investigación, analizando el rol profesional que desempeña la Técnica Comunitaria en la facilitación de la estrategia de la Evaluación Participativa.

En tercer y último lugar se presentan: 1) las funciones y las estrategias socioeducativas de los Técnicos Comunitarios en el desarrollo de la Evaluación Participativa de acciones comunitarias; 2) los elementos relacionales que se generan en el desarrollo de la Evaluación Participativa de acciones comunitarias; y 3) los resultados del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

## **2.-Descripción del estudio de caso**

Para describir el estudio de caso se realizan tres acciones. En primer lugar se presenta información relacionada con la ciudad de Badia del Vallès; municipio en el que se sitúa el PDC. El análisis se estructura a partir de las siguientes variables:

- a. Territorio.
- b. Población.
- c. Tejido asociativo.
- d. Servicios y equipamientos.

Se consultan datos estadísticos del municipio en la página web del Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) y se analizan los siguientes documentos:

- Diagnóstico y definición de estrategias de actuación para el fomento de la implicación de la ciudadanía en la generación de comunidad en Badia del Vallès (2011).
- Guia de entidades y espacios participativos de Badia del Vallès (2012).

En un segundo momento se analiza el PDC de la localidad. El análisis se estructura siguiendo las variables:

- a. Evolución cronológica del PDC.
- b. Ámbitos de actuación y proyectos desarrollados en el PDC.
- c. Acciones de colaboración institucional que realiza el PDC.

Se analizan los siguientes documentos:

- Una ficha del programa anual del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).
- Una memoria anual del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).
- Una ficha de seguimiento mensual del PDC de Badia del Vallès (Fundació Pere Tarrés, 2010).

En tercer lugar se presenta la percepción de la TC sobre la comunidad -la ciudad de Badia del Vallès- en la que se encuentra el PDC que gestiona. El análisis se estructura siguiendo las variables de investigación:

- a. Necesidades / Problemas de la comunidad.
- b. Potencialidades de la comunidad.

Se analizan los siguientes documentos:

- Entrevista semiestructurada inicial TC Badia del Vallès.
- Diario de campo del investigador.



## Descripción de la localidad: Badia del Vallès

### *Territorio*

Badia del Vallès es una ciudad situada en la comarca del Vallès Occidental, en la provincia de Barcelona. Tiene una población de 13.531 personas empadronadas, con una extensión que no llega al kilómetro cuadrado, concretamente 0,9 Km<sup>2</sup>. Su densidad de población es de 14.549,5 habitantes/Km<sup>2</sup>, una de las más elevadas de Catalunya, superada únicamente por las ciudades de L'Hospitalet de Llobregat -20.488,4 habitantes/Km<sup>2</sup>-; Santa Coloma de Gramenet -17.147,0 habitantes/Km<sup>2</sup>-; y Barcelona -15.903,5 habitantes/Km<sup>2</sup>- (Idescat, 2013).<sup>112</sup>

Una de las peculiaridades urbanísticas del municipio radica en los motivos de su creación. La localidad se diseña en la década de los años 60 del siglo pasado, a partir del “*Plan Nacional de la Vivienda*”. El objetivo del plan urbanístico fue descongestionar el área metropolitana de Barcelona debido a la llegada de población inmigrada del resto del estado Español. En aquel momento la población se conocía con el nombre de “*Ciudad Badia*” y se encontraba gestionada por la mancomunidad formada por las localidades de Cerdanyola del Vallès y Barberà del Vallès. A partir del año 1994, con la aprobación de la ley 1/94 de 22 de Febrero,<sup>113</sup> la localidad se convirtió en una entidad municipal propia, independiente del resto de municipios.

Como características físicas de tipo urbanístico, podemos destacar que el rápido crecimiento de la localidad a partir de la década de los 60 provocó una tipología de construcción de viviendas densa, verticalizada y sin muchas zonas verdes, así como aislada de otras localidades. La situación de la localidad hace inviable la construcción de nuevas viviendas y equipamientos, debido a la carencia de terrenos.

---

<sup>112</sup> Idescat: Institut d'Estadística de Catalunya. Los datos consultados vigentes para la elaboración del informe son del año 2013.

<sup>113</sup> Llei 1/1994, de 22 de Febrer, de creació del municipi de Badia per segregació de part dels termes municipals de Barberà del Vallès i de Cerdanyola del Vallès. DOGC 14/03/1994.

### ***Población***

Del total de 13.531 personas empadronadas en la localidad, la distribución de la población según su edad es la siguiente:

FRANJA DE EDAD	NÚMERO DE PERSONAS
DE 0 A 14 AÑOS	2.185
DE 15 A 64 AÑOS	8.941
DE 64 A 84 AÑOS	2.193
DE 85 AÑOS Y MÁS	212

Tabla 17. Composición de la población de Badia del Vallès por edades.  
Fuente: elaboración propia a partir de Idescat (2013).

En la composición de la población según el sexo, se observa un mayor número de mujeres (6.945) que de hombres (6.586).

La población empadronada se compone de personas nacidas en (1) Cataluña, (2) en otras comunidades autónomas de España y (3) personas extranjeras. En la

Tabla 18 se presenta la relación de personas según esta estratificación.

LUGAR DE NACIMIENTO	NÚMERO DE PERSONAS
CATALUNYA	8.199
RESTO DE ESPAÑA	4.328
EXTRANJEROS/AS	1.004

Tabla 18. Composición de la población de Badia del Vallès según el lugar de nacimiento.  
Fuente: elaboración propia a partir de Idescat (2013).

En cuanto al nivel formativo de la población, los datos más actualizados que presenta Idescat (2013) son relativos al año 2001. En ese año, el 45,63% de la población tenía estudios de segundo grado, y un 17,68% de la población no contaba con ningún tipo de titulación académica. Tan sólo 536 personas (4,04%) tenían una titulación universitaria.

En la Tabla 19 y en la Figura 5 se puede comparar el nivel formativo de las personas de Badia del Vallès con los habitantes de la comarca del Vallès Occidental,<sup>114</sup> y con los habitantes de Cataluña. Destaca la baja formación universitaria de la población, con una diferencia porcentual de más de 8 puntos en relación con la comarca y el conjunto de la comunidad autónoma.

	BADIA DEL VALLÈS		VALLÈS OCCIDENTAL		CATALUÑA	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SIN TITULACIÓN	2.349	17,68%	94.018	14,33%	786.653	13,74%
PRIMER GRADO	4.337	32,65%	167.576	25,54%	1.500.961	26,22%
SEGUNDO GRADO	6.061	45,63%	314.632	47,95%	2.703.693	47,23%
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	536	4,04%	79.880	12,17%	733.113	12,81%
<b>TOTAL</b>	<b>13.283</b>	<b>100 %</b>	<b>656.106</b>	<b>100,00%</b>	<b>5.724.420</b>	<b>100 %</b>

Tabla 19. Niveles educativos en Badia del Vallès para la población de 10 años y más. Fuente: elaboración propia a partir de Idescat (datos del año 2001).

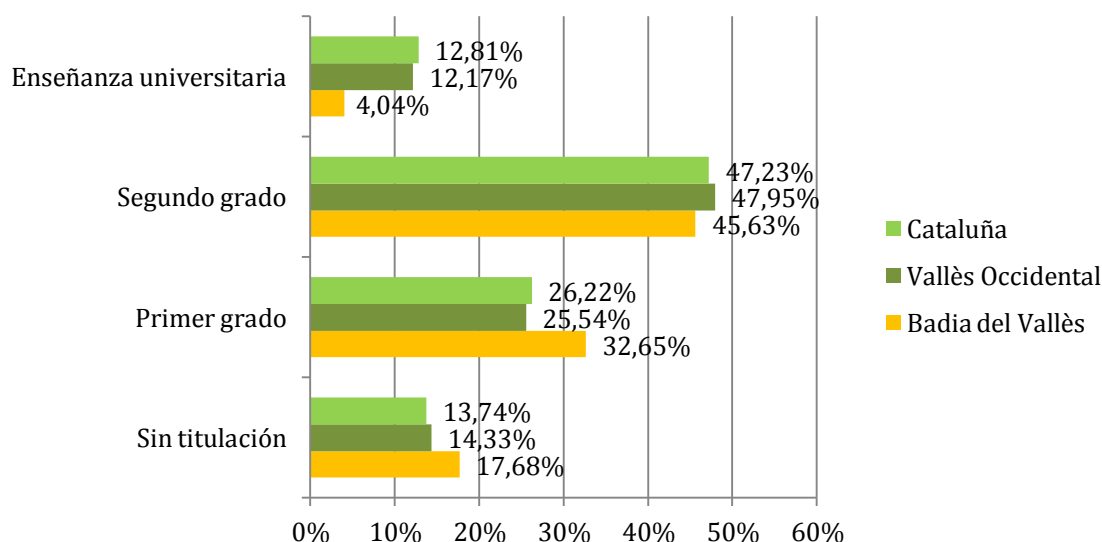


Figura 5. Niveles educativos en Badia del Vallès para la población de 10 años y más. Fuente: elaboración propia a partir de Idescat (datos del año 2001).

<sup>114</sup> Además de las cuatro provincias, Cataluña se organiza y divide administrativamente en cuarenta y una comarcas. La ciudad de Badia del Vallès pertenece a la comarca del Vallès Occidental.

El nivel de formación también se distribuye de forma desigual según el sexo de los habitantes. Como se puede observar en la Figura 6, la diferencia más elevada se encuentra en la población sin ninguna titulación, con un 60,71% de mujeres y un 39,29% de hombres. En relación con las titulaciones universitarias la tendencia se invierte, siendo mayor el porcentaje de mujeres en posesión de un título universitario (55,60%) que el de los hombres (44,40%). Por último y en relación con los títulos de primer grado y segundo grado, la mayoría son hombres, aunque las proporciones son más equilibradas que en los dos ejemplos anteriores.

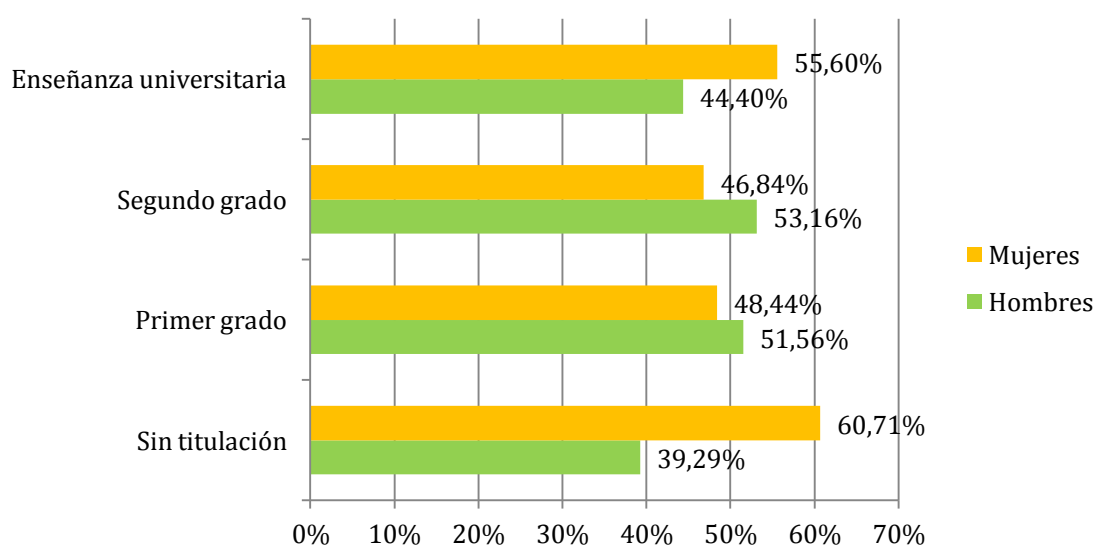


Figura 6. Niveles educativos en Badia del Vallès para la población de 10 años y más, según el sexo.  
Fuente: elaboración propia a partir de Idescat (datos del año 2001).

Para la descripción del estudio de caso, y en relación con la variable población nos hemos interesado en esta investigación por recoger información sobre los colectivos más vulnerables y en riesgo de exclusión social<sup>115</sup> del municipio. Según la profesional entrevistada los colectivos más vulnerables son:

- Niños/as y jóvenes.
- Población con enfermedades mentales.

<sup>115</sup> Hemos completado la información basada en el análisis estadístico con otra de tipo cualitativo. Se entrevista a una de las técnicas de los servicios sociales del Ayuntamiento de Badia del Vallès. El objetivo que se perseguía era recabar información sobre cuáles son los colectivos de personas que se encuentran en la localidad con mayores dificultades socioeconómicas, lo que provoca situaciones de dificultad y/o exclusión social.

- Mayores.
- Personas afectadas por problemáticas derivadas de la crisis económica.

En relación al colectivo de niños/as y jóvenes, actualmente hay un total de 240 en etapa de escolarización obligatoria que están siendo atendidos por los servicios sociales. Además, existe en el municipio un alto nivel de desafección escolar, absentismo y fracaso escolar entre los jóvenes.

En cuanto a las personas mayores de la localidad la problemática es, en primer término, la situación de soledad de muchos de ellos. En segundo lugar, la situación de las personas dependientes y las ayudas asociadas a la ley que las regula. Según la profesional entrevistada, el municipio no tiene la capacidad para atender las necesidades de estas personas tal y como está marcado por la *Ley de la dependencia*<sup>116</sup>. Hay muchas personas solas sin apoyo familiar, que necesitan servicios como la atención a domicilio y la tele-asistencia. El Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Cataluña tramita todas las solicitudes, pero con muchas limitaciones.

### ***Tejido asociativo***<sup>117</sup>

La relación de entidades sugiere un tejido asociativo rico, con ochenta entidades; dos órganos de participación (el *Consell de Cultura* y el *Consell de Salut*), y nueve agrupaciones catalogadas como redes sociales, entre las que destacamos el Banco del Tiempo, la Asamblea de Parados, Badia Educa, etc. En la Tabla 20 se puede consultar la relación de entidades y su temática principal:

---

<sup>116</sup> Coloquialmente conocida como *Ley de la dependencia*, su nombre oficial es: Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

<sup>117</sup> Para la elaboración de este apartado se ha analizado la Guía de entidades de Badia del Vallès (Ayuntamiento de Badia del Vallès i Fundació Pere Tarrés, 2011).

ÁMBITO	ENTIDADES	REDES SOCIALES	ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN
ACCIÓN SOCIAL	5	1	0
CULTURA	27	4	1
EDUCACIÓN	6	1	0
DEPORTE	16	0	0
MAYORES	2	0	0
MEDIO AMBIENTE	3	1	0
RELIGIÓN	2	1	0
SALUD	2	0	1
SOLIDARIDAD Y COOPERACIÓN	5	1	0
VECINAL	2	0	0
SIN INFORMACIÓN	10	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

Tabla 20. Relación de entidades, redes sociales y órganos de participación de Badia del Vallès, por ámbitos.

Fuente: elaboración propia a partir de la Guia d'Entitats (datos 2011).

Respecto a las actividades principales de las entidades, la mayoría pertenecen al ámbito cultural (27), seguido por el deportivo (16).

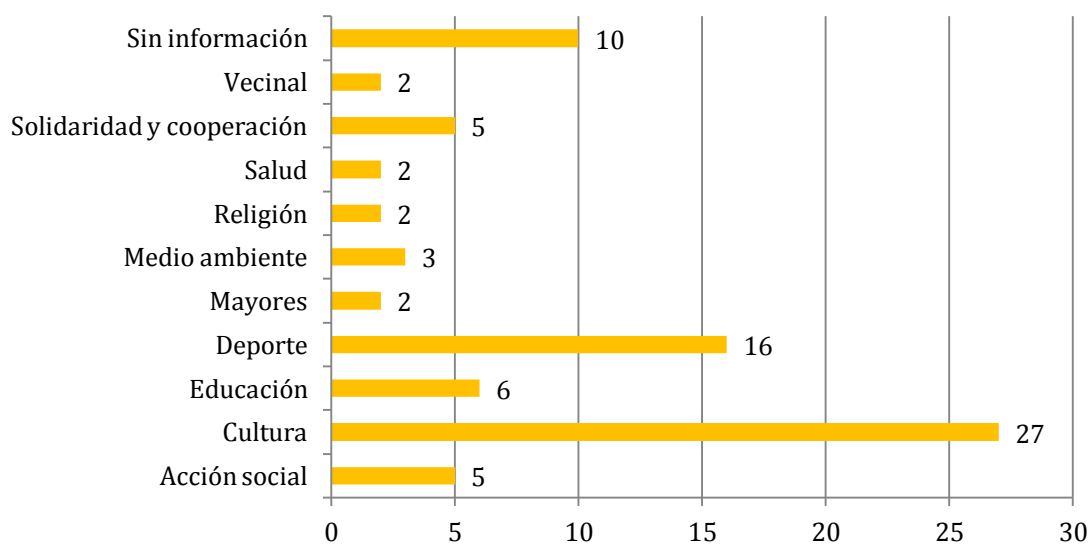


Figura 7. Relación de entidades de Badia del Vallès, por ámbitos.  
Fuente: elaboración propia a partir de la Guia d'Entitats (datos 2011).

Las entidades del *ámbito cultural* reflejan la heterogeneidad de procedencias de las personas que componen la población: cinco asociaciones andaluzas; una asociación de mujeres gitanas; una casa regional de Castilla-La Mancha, y tres entidades que fomentan la cultura catalana.

Las entidades del *ámbito deportivo* ofrecen a la población cursos y actividades de diferentes disciplinas: taichí, fútbol, judo, capoeira, karate, natación, tenis, aikido, kendo y petanca. Éstas están dirigidas a toda la población, con actividades específicas para niños y personas adultas.

En el *ámbito de acción social* se encuentran seis entidades que atienden las necesidades de personas (a) con discapacidades intelectuales y trastornos mentales; (b) personas de la tercera edad; (c) personas en situación de desempleo; y (d) dos entidades -Asociación de mujeres por la igualdad y la Fundación Cívica Oreneta del Vallès- que atienden las necesidades de la población en general.

En el *ámbito de educación*, la mayoría de las entidades son asociaciones de madres y padres, vinculadas a las escuelas e institutos de Badia del Vallès. Por otra parte encontramos la entidad Badia Educa, una agrupación surgida a raíz de la Comisión de Infancia, Adolescencia y Familia del Plan Educativo de Entorno<sup>118</sup>, que constituye un espacio de debate entre profesionales, entidades y ciudadanía sobre aspectos educativos del municipio.

En el *ámbito de mayores*, se encuentran la Asociación de Viudos/as y la Asociación Pro-geriátrico. La primera ofrece musicoterapia y psicoterapia, además de cursos de manualidades; mientras que la segunda organiza charlas y conferencias, participando en el *Consell de Gent Gran*.

---

<sup>118</sup> En una conversación mantenida el día 19 de Septiembre de 2012; la TC de Badia del Vallès nos explica que para el curso 2013-2013 ve difícil que la entidad Badia Educa se vuelva a reunir. Este hecho se debe a que la profesional que dinamizaba el colectivo no seguirá desempeñando sus funciones, ya que se va a suprimir el Plan Educativo de Entorno de la localidad (diario de campo del investigador, pp. 59 – 60).

El **ámbito de medio ambiente** está constituido por cuatro entidades, dos de las cuales se dirigen a la población en general (AAPB Amigos de los Animales y las Plantas; y *La Cistella*); una al colectivo de tercera edad (Asociación Cataluña Sostenible); y otra a mayores, colegios, y personas con discapacidad (Horticultores). Estas entidades se dedican a la atención veterinaria de animales callejeros y al cuidado de las zonas verdes del pueblo (AAPB Amigos de los Animales y las Plantas); al cultivo de huertos (Asociación Cataluña Sostenible y Horticultores), y a la distribución de productos ecológicos (*La Cistella*).

En el **ámbito de solidaridad y cooperación**, se encuentran entidades relativamente jóvenes (desde el año 2000 la asociación más antigua). Dos de ellas -Banco del Tiempo; Comercio Alternativo y con Justicia-, organizan la venta de productos de comercio justo, dirigiendo sus actividades a toda la población de Badia del Vallès. La Asociación de Apoyo al Inmigrante tiene como destinatarias las personas inmigradas que deciden establecerse en el municipio; y las otras tres (Diannah-ba-catalunya, Casa de El Salvador y Vínculos Ahimsa Pro Nicaragua), se centran en la cooperación internacional y a la atención de colectivos específicos de extranjeros.

El **ámbito de salud** está formado por el *Consell Municipal de Salut Pública*, el órgano de participación sectorial de la ciudadanía -formado por la *Comissió de Gent Gran*, la *Comissió de Salut Mental i Discapacitats*, y la *Comissió de Seguiment de Serveis i Sensibilització*-; la Asociación contra el Càncer, que se dedica a la organización de charlas y otros eventos de información y sensibilización; y la Asociación de Familiares de Enfermos Mentales, que organiza grupos de apoyo, conferencias, acciones de sensibilización, y un espacio lúdico para personas con problemas de salud mental (en un municipio vecino).

En el **ámbito de la religión**, se encuentran la Asociación de Samaritanos, la Iglesia Evangélica de Hermanos, y la Parroquia de la Mare de Déu de la Mercè; aunque varias asociaciones de otros ámbitos, sobre todo el cultural, tienen una orientación religiosa. Estas entidades se dedican a la asistencia a personas enfermas, la atención a los mayores en dificultades económicas, actividades para niños/as y jóvenes.



Finalmente, en el *ámbito vecinal*, en Badia del Vallès está activa la Asociación de Vecinos desde el 1975, con la finalidad de reivindicar los derechos de la ciudadanía y los servicios del municipio; y la Asociación de Vecinos “Estrella”, surgida para solventar los problemas de los ciudadanos residentes en los edificios Estrella.

### ***Servicios y equipamientos***

Se ha realizado un listado de servicios y equipamientos municipales de Badia del Vallès, siguiendo las mismas categorías que establece la página web del Ayuntamiento<sup>119</sup>:

- *Cultura*: Centro Antonio Machado; biblioteca Vicente Aleixandre; Auditorio municipal; Servicio Local de Catalán.
- *Educación*: dos jardines de infancia (*Llar d’infants la Mainada* y *Llar d’infants la Llabor*); cuatro escuelas de educación infantil y primaria (CEIP Las Seguidillas, CEIP La Sardana, CEIP La Muñeira, CEIP La Jota); dos institutos (IES Federica Montseny y IES Badia del Vallès).
- *Salud*: Centro de Atención Primaria.
- *Servicios sociales*: servicio de ayuda técnica (préstamo de aparatos como sillas de ducha, andadores, elevadores de WC, etc.); teleasistencia y telealarma; atención a domicilio.
- *Deporte*: un polideportivo.
- *Ocupación*: Oficina del servicio municipal de ocupación.
- *Inmigración*: servicio de asesoramiento jurídico de extranjería.
- *Comercio*: un mercado municipal.
- *Consumo*: oficina municipal de información al consumidor.
- *Mayores*: La casa para mayores; el hogar del jubilado y pensionista; centro de día.

---

<sup>119</sup> [www.badiadelvalles.net](http://www.badiadelvalles.net)

## **Descripción del Plan de Desarrollo Comunitario de Badia del Vallès**

### ***Evolución cronológica***

El Plan de Desarrollo Comunitario (PDC) de Badia del Vallès comienza su actividad en el año 2002. Su iniciativa surge del acuerdo entre tres agentes: a) la Administración autonómica a través del Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Cataluña; b) el Ayuntamiento de Badia del Vallès como Administración local y c) el tejido social de la localidad, representado por la Asociación de Vecinos de Badia del Vallès. Esta asociación es la que solicita la implementación del plan a las administraciones, y en un primer momento recibe el apoyo técnico de la FAVIBC<sup>120</sup> en la realización del primer diagnóstico comunitario -año 2002- y en el diseño de la planificación y programación inicial. Una de las peculiaridades del PDC de Badia del Vallès es que se desarrolla en una ciudad constituída principalmente por viviendas de protección oficial. La FAVIBC da apoyo técnico a las asociaciones vecinales de estos barrios y gestiona, en muchas ocasiones, los PDC que en ellos se implementan. Otros ejemplos de PDC desarrollados en barrios de protección oficial y gestionados por esta entidad son: Font Santa-Fatjó (Cornellà de Llobregat); Can Clos (Ripollet); Montserrat-les Flors (Igualada).

En el año 2010, la Fundación Pere Tarrés gana el concurso público para la gestión del PDC de Badia del Vallès, comenzando la coordinación técnica del plan comunitario. Se inician los problemas de financiación económica del plan este mismo año, ya que la Administración autonómica decide rebajar la dedicación laboral de la TC de cuarenta a diecinueve horas semanales. Para afrontar esta reducción en la jornada laboral, el Ayuntamiento de Badia del Vallès decide complementar el salario de la TC financiando diez horas semanales, con lo que su dedicación al PDC es de veintinueve horas semanales. En Marzo de 2012 se producen nuevos cambios a nivel organizativo y laboral dentro del PDC. La FAVIBC pasa a gestionar el apartado del plan comunitario dedicado a la gestión económica (contrataciones, presupuestos) y la Fundación Pere Tarrés continúa con la coordinación técnica y la gestión de la formación continua de los

---

<sup>120</sup> FAVIBC: Federació d'Associacions de Veïns dels Barris d'Habitatge Social de Catalunya.

profesionales. En el momento del desarrollo del trabajo de campo de esta investigación, el PDC de Badia del Vallès se encontraba gestionado por estas dos fundaciones.

### ***Ámbitos de actuación y proyectos desarrollados***

Los ámbitos de actuación son las temáticas que se trabajan de forma transversal en el PDC:

- a. Asociacionismo, participación y cohesión social.
- b. Cultura.
- c. Sostenibilidad y medio ambiente.
- d. Urbanismo: Espacio público.
- e. Salud.
- f. Fomento del desarrollo económico – laboral.

Los proyectos específicos que se desarrollaron durante el curso 2011 - 2012 son:

- a. Mujeres emprendedoras - taller de costura.
- b. Guía de entidades y espacios participativos.
- c. Taller de cocina “El gusto es nuestro”.
- d. Mi barrio...un jardín.
- e. Dinamización del colectivo de personas mayores: Café tertulia y ciclo de cine.
- f. Grupos de conversación “*Xerrem*”.
- g. La hora del té.

### ***Acciones de colaboración institucional***

El PDC también colabora en otros proyectos y acciones comunitarias que se desarrollan en la ciudad, gracias a las acciones de colaboración que realiza con:

- a. Servicios sociales del Ayuntamiento de Badia del Vallès.
- b. Servicio de diversidad del Ayuntamiento de Badia del Vallès.

- c. Servicio local de catalán.
- d. Servicio de cooperación del Ayuntamiento de Badia del Vallès.
- e. Servicio de participación juvenil del Ayuntamiento de Badia del Vallès.
- f. Servicio de urbanismo y medioambiente del Ayuntamiento de Badia del Vallès.

## Percepción de la TC sobre la comunidad de Badia del Vallès

### *Necesidades / Problemas de la comunidad*

El problema principal que observa la TC se relaciona con la situación socioeconómica actual; que afecta a una población con un nivel formativo bajo y ocupada laboralmente en los sectores servicios y construcción. En su opinión existe “*un nivel de paro muy importante*” (E3:10:31). Los siguientes datos confirman la percepción de la TC. En el análisis de los datos que ofrece el Instituto de Estadística de Cataluña sobre la población de Badia del Vallès, encontramos una población con unos ingresos económicos inferiores a la media de la Comunidad Autónoma. En la Tabla 21 presentamos la comparativa entre la localidad y Cataluña:

RENDA FAMILIAR DISPONIBLE BRUTA (RFDB)	BADIA DEL VALLÈS	CATALUÑA
RFDB por habitante (Miles de Euros)	12,3	16,9
RFDB por habitante (índice Cataluña= 100)	73,1	100

Tabla 21. Comparativa entre la renta familiar disponible bruta de Badia del Vallès y Cataluña.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Idescat (2013).

En la Tabla 22 presentamos las personas en situación de desempleo registradas en el SOC (*Servei d'Ocupació de Catalunya*):

PARO REGISTRADO POR SEXO. MEDIAS ANUALES	
Hombres	968,7
Mujeres	873,5
<b>TOTAL</b>	<b>1.842,2</b>

Tabla 22. Paro registrado por sexo en Badia del Vallès.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Idescat (2013).

La TC marca dos necesidades de la población. La primera se relaciona con la problemática principal en la comunidad: el paro. Considera que muchas personas desempleadas necesitarían de un apoyo psicológico para afrontar esta situación; que se vive como una *“problemática individual cuando realmente mucha gente comparte los mismos problemas”* (E3:64:31). La segunda necesidad es la mejora de los espacios públicos, que en los últimos años han sufrido una cierta degradación y falta de cuidado por parte de los propios vecinos.

### ***Potencialidades de la comunidad***

La TC señala tres tipos de potencialidades: a) generales de la comunidad; b) culturales; c) en el ámbito profesional.

Una de las primeras potencialidades de la comunidad que señala la TC se relaciona con la extensión geográfica del municipio. Según su opinión, el tamaño reducido de la ciudad facilita el trabajo comunitario, ya que existe proximidad física entre los diferentes servicios y equipamientos, y entre éstos y las personas. La dimensión reducida favorece también las relaciones entre los vecinos y vecinas y los cargos públicos, ya que *“las personas pueden fácilmente hablar con un regidor o encontrárselo por la calle y hablar con él”* (E3:9:24).

Destaca como segunda potencialidad general la tradición asociativa de Badia del Vallès; heredera de un movimiento vecinal que se inicia en los años -70 del siglo pasado con el objetivo de reclamar servicios y equipamientos para la localidad; y que en aquella época todavía formaba parte de la mancomunidad de Cerdanyola del Vallès y Barberà del Vallès. Según la TC esta tradición ha conformado *“un cierto dinamismo que se ha convertido en una cultura de organización”* (E3:2:17) para conseguir primero los servicios y equipamientos necesarios; y con el paso de los años ha servido para dinamizar la ciudad a nivel cultural.

Como potencialidad cultural señala el tejido asociativo de la ciudad, que lo observa amplio tanto en términos de número de asociaciones presentes en la localidad como en la variedad de las temáticas que atienden. Según la TC *“hay un peso muy importante de*

*las asociaciones a nivel de promoción del folklore, porque es un pueblo que está formado mayoritariamente por gente de otras regiones de España; entonces aquí han querido perpetuar tradiciones.”* (E3:3:18). También apunta como potencialidad la creación de la Federación de Entidades Culturales (FEC) de Badia del Vallès. Su papel e impacto hoy en día son más relativos pero es un interlocutor a tener en cuenta dentro del tejido asociativo de la ciudad.

Como potencialidad en el ámbito profesional destaca la predisposición política del Ayuntamiento para abordar las problemáticas sociales desde una perspectiva de trabajo comunitaria. La TC pone algunos ejemplos de cómo las directrices políticas se reflejan en las iniciativas técnicas. Identifica tres iniciativas que fomentan el trabajo comunitario entre los profesionales de la localidad: a) el fomento del trabajo en red; b) la transversalidad entre los servicios y equipamientos; y c) la creación de redes de participación<sup>121</sup> entre profesionales, entidades y políticos locales. En palabras de la TC *“es un proceso lento pero que se está dando y yo creo que se puede mejorar mucho, pero hay una voluntad y también una percepción del interés que representa el hecho de trabajar de forma transversal entre los servicios y equipamientos”* (E3:6:20).

### **3.-Descripción del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias**

En este apartado se presenta el proceso de EP de acciones comunitarias desarrollado en la comunidad. Constituye un resultado de investigación que responde al objetivo general 1:

- Describir un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias en una comunidad específica de referencia.

---

<sup>121</sup> La TC se refiere en la entrevista al *Consell de Cultura* y al *Consell de Salut* de Badia del Vallès.

El objetivo general 1 se concretiza en dos objetivos específicos:

- Conocer las etapas del desarrollo de la Evaluación Participativa en una evaluación de acciones comunitarias.
- Describir el rol del Técnico Comunitario en el desarrollo de un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias en una comunidad específica.

La descripción del proceso de EP se efectúa desde la perspectiva de trabajo de la Técnica Comunitaria. La estrategia metodológica de la EP se secuencia en cinco fases, que se presentan en la Tabla 23:

FASES DEL PROCESO
<p>1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa.</p> <p>1.1. Nivel autonómico.</p> <p>1.2. Nivel autonómico-local.</p> <p>1.3. Nivel local.</p> <p>2. Entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa.</p> <p>3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad.</p> <p>4. Desarrollo de la Evaluación Participativa.</p> <p>4.1. Creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa.</p> <p>4.2. Preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor.</p> <p>4.3. Desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa.</p> <p>4.4. Presentación de los resultados de la Evaluación Participativa.</p> <p>4.5. Evaluación del proceso de Evaluación Participativa.</p> <p>5. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad.</p>

Tabla 23. Fases del proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias. Elaboración propia.

Para la presentación de los resultados sobre la descripción del proceso de EP seguimos la siguiente estructura: En primer lugar, se explica el desarrollo de cada una de las cinco fases. En un segundo momento y a modo de ejemplo, se enuncian algunas de las

funciones y estrategias socioeducativas que desarrolla la TC en cada una de las cinco fases. El apartado 4 de los resultados se dedica íntegramente a presentar las funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante el desarrollo de la EP.

### **3.1.- Negociación de la Evaluación Participativa**

La negociación de la EP se lleva a cabo en tres niveles de actuación:

- a. Autonómico, con técnicos de la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria de la Generalitat de Cataluña.
- b. Autonómico-local, con técnicos de la Dirección General y técnicos representantes de las Administraciones locales y las entidades que impulsan los PDC seleccionados.
- c. Local, con técnicos de la fundación que gestiona el PDC en el territorio; con otros técnicos locales de Badia del Vallès y con vecinos que participan en los proyectos y actividades vinculados al PDC.

A nivel temporal la negociación se prolonga durante 6 meses de trabajo efectivo;<sup>122</sup> concretamente entre las reuniones técnicas celebradas los días 30 de Junio de 2011 y 11 de Enero de 2012. Para el proceso de negociación de la EP se desarrollan seis reuniones técnicas en los diferentes niveles de actuación: a) Autonómico (una reunión); b) Autonómico-local (una reunión), y c) Local, siendo éste el nivel habitual de trabajo, con la celebración de cuatro reuniones técnicas.

La entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y las primeras acciones de difusión inicial del proceso de EP se efectúan de manera simultánea y paralela al trabajo técnico de negociación inicial. Los evaluadores universitarios participan en una actividad celebrada el 9 de Noviembre de 2011<sup>123</sup>. Dentro de la fase de entrada a la comunidad se realizan otras tres reuniones comunitarias de introducción de los evaluadores universitarios en la comunidad.

---

<sup>122</sup> No contabilizamos el mes de vacaciones de Agosto de 2011.

<sup>123</sup> El primer contacto con vecinos de la comunidad se produce a través de nuestra participación en la actividad “*La hora del Té*” que coordinan de manera conjunta la TC y la técnica de diversidad cultural de la localidad. Se puede consultar la ficha de observación: 2011.11.09-Obs3.



Uno de los primeros resultados de la descripción del proceso de EP nos muestra la coincidencia temporal en el desarrollo de dos fases de la evaluación: transcurridos tres meses de trabajo efectivo de la fase 1 (negociación inicial de la EP) se inician y desarrollan simultáneamente acciones propias de la fase 2 (entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial EP). En la Figura 8 se observa el conjunto de reuniones técnicas celebradas durante la *fase 1. Negociación de la EP*, y el solapamiento temporal con la *fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la EP*.

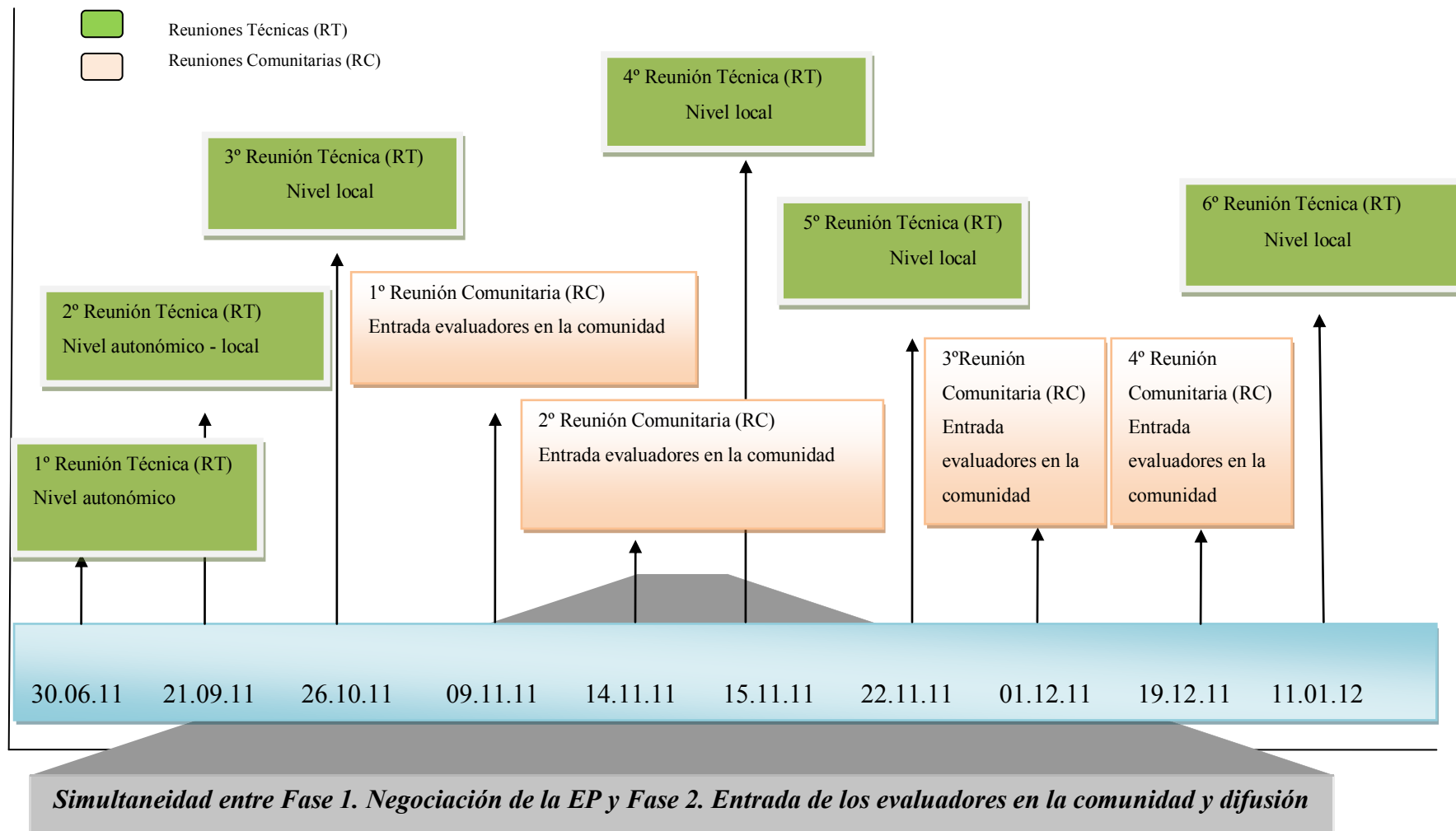


Figura 8. Simultaneidad entre Fase 1. Negociación de la EP y Fase 2. Entrada de los evaluadores en la comunidad y difusión inicial EP

### **3.1.1.- Nivel autonómico**

El 30 de Junio de 2011 se celebra en la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria de la Generalitat de Cataluña una reunión<sup>124</sup> entre representantes del equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona y técnicos de esta Administración Pública; responsables de la supervisión de los PDC. El objetivo es seleccionar territorios -PDC- con la ayuda y el acompañamiento de los responsables de la Dirección General para desarrollar procesos de EP de acciones comunitarias en algunos de los PDC de la Comunidad Autónoma. Se utilizan los siguientes criterios en la selección de los PDC:

- a. Proximidad geográfica entre las universidades y los territorios. Se piensa en las zonas de: a) la ciudad de Barcelona; b) la comarca del Vallès Occidental (provincia de Barcelona) y c) la ciudad de Girona.
- b. Técnicos Comunitarios emprendedores, con ganas de trabajar y de implicarse en nuevos proyectos. Esta información se consigue a través de los informes de evaluación técnica de la Generalitat.

Se analizan ocho opciones,<sup>125</sup> de las que en un primer momento se seleccionan tres:

- Plan de Desarrollo Comunitario de Badia del Vallès.
- Plan de Desarrollo Comunitario de la Sagrada Familia (Barcelona).
- Plan de Desarrollo Comunitario de Sant Narcís i Santa Eugènia (Girona).

En este nivel del proceso de negociación no se trabaja con la TC.

### **3.1.2.- Nivel autonómico-local**

El 21 de Septiembre de 2011 se celebra en la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria una reunión<sup>126</sup> con los objetivos de:

---

<sup>124</sup> Consultar el acta de reunión: 2011.06.30-RT

<sup>125</sup> Los otros cinco PDC que se valoran son los siguientes: Vilassar de Mar; Poblesec (Barcelona); Trinitat Nova (Barcelona); Ciutat Vella; Salt y Olot

- a. Presentar el proyecto a los responsables técnicos de las Administraciones locales y a los representantes de las entidades que gestionan los PDC. Sobre el proceso de EP se explican:
  - Los objetivos del proceso de EP.
  - La metodología del proceso de EP.
  - La dedicación e implicación que se solicita a los PDC y a los miembros de las comunidades.
  - La duración estimada del proceso de EP.
- b. Discutir con los asistentes el proyecto de investigación y las posibilidades y problemáticas que puede suponer -para las instituciones, el PDC, el Técnico Comunitario y los miembros de la comunidad- la implicación en dicho proyecto.
- c. Solicitar a cada una de las tres comunidades la implicación en la EP de su PDC.

Acuden representantes de los tres territorios inicialmente seleccionados en la reunión del 30 de Junio de 2011. A partir de esta reunión informativa cada uno de los representantes tiene que presentar el proyecto y negociar en el marco de su institución<sup>127</sup> la adhesión de colaboración al proceso de EP. Desde el grupo de evaluadores universitarios solicitamos una respuesta en las siguientes dos semanas.

En las primeras semanas de Octubre de 2011 se informa a través de correos electrónicos la adhesión al proyecto de dos de los PDC inicialmente seleccionados: Badia del Vallès

---

<sup>126</sup> Consultar la ficha de observación: 2011.09.21-Obs1 y el acta de la reunión: 2011.09.21-RT

<sup>127</sup> El inicio y continuidad de un PDC tiene que estar garantizado por tres estancias que lo apoyan: a) la Generalitat de Catalunya a través de la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria; b) la Administración local; c) una fundación, entidad cívica o asociación vecinal que lo impulse. A partir de aquí las formas de gestión de los PDC en Catalunya se pueden tipificar como diversas, ya que cada comunidad adoptara unas u otras formas de dependencia organica y gestión. En nuestra investigación se observa esta diversidad, ya que los tres PDC son gestionados de forma diferente, por ejemplo en la dependencia orgánica y contractual de los técnicos comunitarios: en un primer PDC los técnicos comunitarios son empleados del Ayuntamiento; en un segundo de una fundación del Tercer sector, y en un tercer caso son contratados por la Asociación vecinal.

y Sant Narcís i Santa Eugènia (Girona); y la declinación en la iniciativa del PDC de Sagrada Família (Barcelona). A partir de este momento se empiezan a concertar reuniones con los técnicos locales de los dos PDC que aceptan la propuesta, y se continúan negociaciones con la Administración autonómica para la búsqueda de un tercer PDC.

En el caso específico de nuestro estudio de caso, en la reunión de 21 de Septiembre de 2011 nos ponemos en contacto con el coordinador de la fundación que gestiona el PDC. No establecemos contacto con la TC debido a que se encontraba de baja médica el día en que se celebra la reunión.

Sobre la negociación inicial de la EP en los niveles autonómico y autonómico-local, consideramos que consiste en una negociación que prima el aspecto político sobre las decisiones técnicas. En este nivel de la negociación, los técnicos representantes de las Administraciones autonómica y local presentan resistencias en la cesión del control de la evaluación. Estos técnicos consideran que la evaluación de las acciones comunitarias es algo que se debe gestionar a nivel técnico más que a nivel ciudadano. Sus preguntas a los evaluadores universitarios que presentan las ideas clave de la EP buscan que se aclare cuál es el nivel de profundidad y el tipo de representación que las personas ejercen durante un proceso de EP. Los representantes técnicos tienen como función transmitir las ideas generales del proceso de EP a sus respectivas comunidades, en donde se tomará la decisión de participar o no en la iniciativa. Las decisiones técnicas sobre la implementación de la EP en cada comunidad son posteriores a la decisión política de participar en el proyecto.

### **3.1.3.- Nivel local**

El 26 de Octubre de 2011 se realiza la primera reunión<sup>128</sup> con la TC responsable de la gestión del PDC de Badia del Vallès y con su coordinador. Esta segunda persona es el técnico de la fundación que gestiona el PDC y que ya asistió a la reunión de 21 de Septiembre. El objetivo de la reunión es explicar el proceso de EP que se pretende poner

---

<sup>128</sup> Consultar la ficha de observación: 2011.10.26-Obs2 y el acta de la reunión: 2011.10.26-RT

en marcha en la localidad y escuchar sus primeras impresiones acerca de la oportunidad que representa el proceso; sus limitaciones, etc.

Hay que tener en cuenta que la TC no elige participar de manera voluntaria en la EP; quien lo elige es la organización a la que pertenece. La participación de la TC en la EP es el resultado de la negociación entre dicha organización y las administraciones públicas que financian el PDC, el Ayuntamiento de Badia del Vallès y la Generalitat de Cataluña. Desde el punto de vista de la Fundación se valora la implicación de la TC y del conjunto de técnicos del territorio en el proyecto de EP, ya que puede suponer un proceso de formación en evaluación. De hecho, solamente durante los primeros contactos, se observan ciertas resistencias de la TC acerca de (1) su implicación en la EP y (2) la idoneidad del momento en que se pretende llevar a cabo la iniciativa dentro de la comunidad. Algunos de los argumentos de la TC en los que observamos esta resistencia inicial son:

- La dificultad en movilizar a las personas de la comunidad y saturarlas con más reuniones.
- La dedicación extra que supone un nuevo proyecto dentro de la estructura del PDC -la EP- en relación al número de horas de su jornada laboral.
- La complejidad de los procesos evaluadores en el ámbito comunitario.
- La situación actual de crisis socioeconómica, que desmotiva la participación de la ciudadanía.
- La no vinculación directa del PDC con el colectivo de jóvenes, ya que es responsabilidad del técnico de juventud de la localidad.

En esta primera reunión técnica dedicada a la negociación de la evaluación se acuerda establecer contacto con el coordinador del área de acciones sociales y culturales del Ayuntamiento de Badia del Vallès. Se considera deseable su implicación como actor en el proceso, ya que se pretende que sea la persona encargada de informar a los políticos locales sobre la EP que se implementará, invitándolos a que tomen parte del Grupo Motor que liderará la EP. Por otra parte, la importancia de este profesional radica en su conocimiento de las acciones comunitarias desarrolladas en el territorio; además de que transmite una posición de liderazgo y es reconocido profesionalmente por parte de los

técnicos locales. Se decide llevar a cabo esta acción como paso previo a la implicación de otros técnicos y la propia comunidad.

También se decide que los evaluadores universitarios se incorporen a algunos de los espacios de participación ya consolidados en el territorio para establecer relaciones con los miembros de la comunidad. Se persiguen dos objetivos con esta iniciativa:

- a. Aprovechar las estructuras organizativas existentes en la localidad para iniciar la entrada en la comunidad.
- b. Presentar y difundir, en una primera aproximación, el proyecto de EP entre las personas y colectivos de la localidad.

Son necesarias tres reuniones técnicas más para continuar el proceso de negociación de la evaluación. Los objetivos que se pretenden alcanzar en el desarrollo de las reuniones técnicas:

- a. Buscar afinidades compartidas y objetivos comunes entre los evaluadores universitarios y la TC.
- b. Analizar la comunidad en la que se pretende desarrollar el proceso de EP: datos sociodemográficos de la población; número de entidades; servicios y equipamientos disponibles, etc.
- c. Analizar el Plan de Desarrollo Comunitario, marco del proceso de EP: programaciones anuales; memorias técnicas y evaluaciones realizadas.
- d. Identificar las acciones comunitarias que se desarrollan en la comunidad y que tienen una dependencia -directa o indirecta- con el PDC.

Se busca concretar las líneas generales de actuación de los procesos de EP al desarrollo de una evaluación en una comunidad específica. Cousins y Chouinard (2012) consideran que los evaluadores deben constantemente adaptar sus prácticas evaluadoras a las condiciones locales y a las diversas necesidades de las personas implicadas.

Dos de las reuniones técnicas<sup>129</sup> se celebran los días 15 y 22 de Noviembre de 2011. Durante el desarrollo de estas reuniones técnicas se elabora un mapa de las acciones comunitarias que se llevan a cabo en la localidad. Este mapa de acciones comunitarias se diseña interpretando cada acción comunitaria como una línea de trabajo. En cada una de las líneas de trabajo (acciones comunitarias) es necesario definir: a) qué grupos o equipos participan; b) qué proyectos se desarrollan, y por último, c) identificar si existen otros agentes del territorio que también estén participando en ella. El resultado inicial de dicho trabajo puede verse en la Figura 9:



Figura 9. Líneas de acción comunitaria que se están desarrollando en Badia del Vallès.

Como se puede ver en la Figura 9, el primer esbozo del mapa de acciones comunitarias de Badia del Vallès se realiza directamente en una pizarra que abarca una pared de la oficina de la TC. Consiste en un trabajo colaborativo entre los evaluadores

<sup>129</sup> Consultar el acta de la reunió: 2011.11.15-RT y 2011.11.22-RT



universitarios; el coordinador del área de acciones sociales y culturales del Ayuntamiento de Badia del Vallès y la TC.

En una segunda reunión técnica (22 de Noviembre de 2011) se actualizan las líneas de acción comunitaria, aportando la TC mayor información, y mejorando los evaluadores universitarios la presentación gráfica del mapa de acciones comunitarias. El resultado se muestra en la Figura 10:

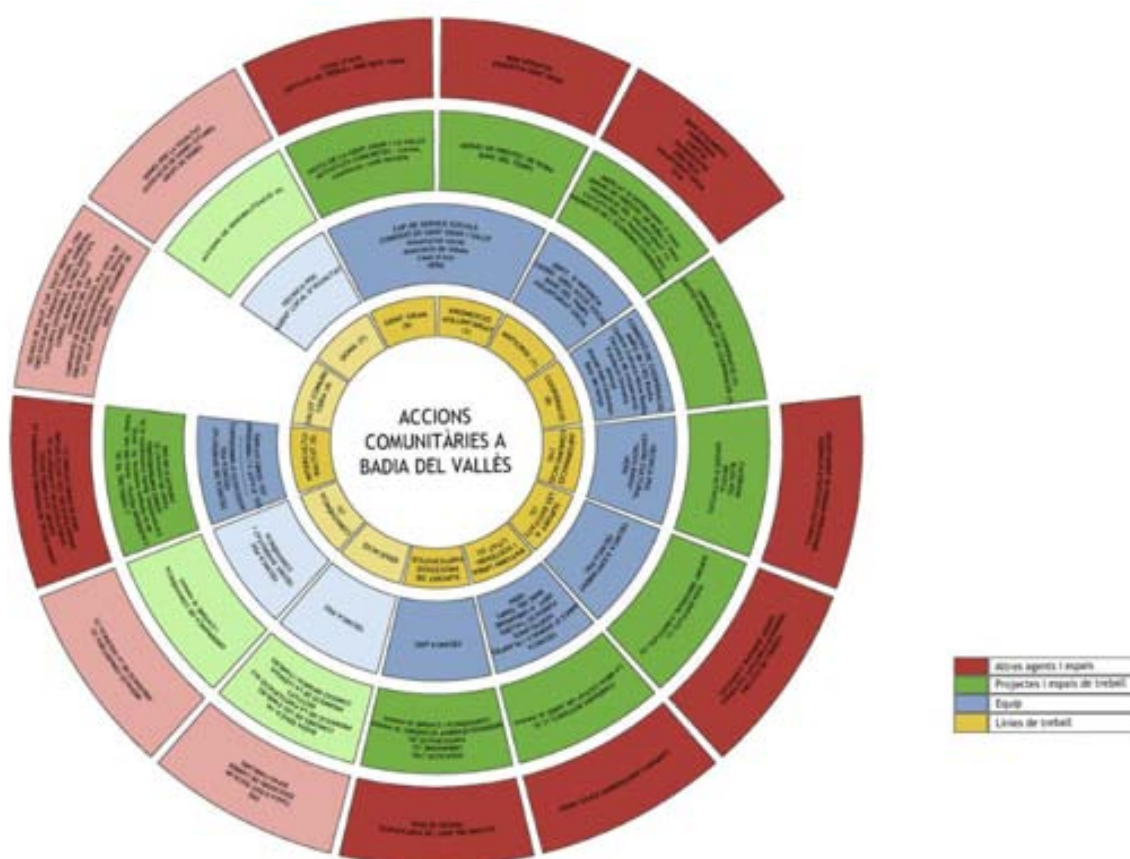


Figura 10. Mapa de acciones comunitarias de Badia del Vallès.

Fuente: Proyecto I+D+i “La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario” EDU2010-15122 (Subprograma EDUC)

El 11 de Enero de 2012 se realiza la última reunión técnica dedicada a la negociación de la evaluación en el nivel local. Se realizan dos acciones: 1) revisar por última vez el mapa de acciones comunitarias antes de su presentación pública en la primera reunión del Grupo Motor de la EP; 2) preparar la primera reunión del Grupo Motor de la EP (se celebra el 18 de Enero de 2012).

Los técnicos que trabajan en el nivel autonómico y los técnicos en el nivel local reciben formación sobre los conceptos clave de la EP durante la fase de negociación inicial. Es preciso aclarar que esta formación es básica, a través de la explicación de los evaluadores universitarios con el apoyo técnico de una presentación en PowerPoint, y que no se realiza de forma sistemática.

En opinión de una agente clave entrevistada, el proceso de negociación ha sido útil a la TC para mostrar qué se hace en el conjunto del PDC; y que las entidades sociales vinculadas con el PDC pudieran conocer las acciones que desarrollan otras entidades vecinas de la localidad.

El trabajo técnico de gestión de la EP en la fase de negociación inicial no sólo se realiza a través de una relación directa y presencial entre los técnicos y los evaluadores universitarios, sino que se utilizan medios tecnológicos. Durante la fase de negociación de la evaluación se intercambiaron un total de once correos electrónicos con la TC:

- Cinco enviados del evaluador universitario a la TC: el primero el 26 de Octubre de 2011 y el último el 16 de Enero de 2012.
- Seis enviados de la TC al evaluador universitario: el primero el 7 de Noviembre de 2011 y el último el 13 de Enero de 2012.

En esta fase no se producen llamadas telefónicas entre evaluador universitario y TC.

### 3.1.4.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de negociación inicial de la Evaluación Participativa

Se presentan en la Tabla 24:

FASE 1. NEGOCIACIÓN INICIAL DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGÍAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Negociación de la evaluación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer información sobre la comunidad y sobre las acciones comunitarias.</li> <li>• Diseñar colaborativamente con los evaluadores universitarios el mapa de acciones comunitarias.</li> <li>• Definir los agentes clave y las entidades sociales que pueden implicarse en la EP; y sondear su iniciativa para participar.</li> <li>• Definir y destacar las acciones comunitarias prioritarias ( desde perspectiva de la TC) que podrían ser evaluadas por los agentes del territorio.</li> </ul>
Apoyo a la entrada a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar acciones de preparación del terreno previas a la entrada de los evaluadores universitarios en la comunidad.</li> </ul>

Tabla 24. Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la fase de negociación de la EP.

Se destaca que la actitud de la TC durante la fase de negociación inicial de la EP ha sido responsable y que evoluciona de ciertas resistencias fruto de la incertidumbre inicial de la EP hacia una mayor implicación; ya que observa la utilidad de la misma. A continuación se reproduce un diálogo electrónico entre el evaluador universitario y la TC dentro de la fase de negociación inicial de la EP. Se observa una actitud proactiva hacia su desempeño y rol en la EP:

*“Haviem parlat de reunir-nos el dimarts 15 de novembre per tal de planificar el procés d'avaluació participativa. Volia confirmar amb vosaltres la vostra disponibilitat, nosaltres podem a les 9h30 o a les 10h.*

*És important trobar-nos abans que convoqui gent per una primera reunió de treball, necessito més detalls i elements per fer-lo i que conjuntament poguéssim definir i delimitar el procés.*

*Salutacions,*

*[Nombre de TCI]”*

Cuadro 15. Correspondencia entre TC y evaluador a través de correo electrónico.

### **3.2.- Entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa**

La entrada a la comunidad de los evaluadores universitarios se diseña a partir de una propuesta de la TC: utilizar las estructuras creadas por el PDC en la comunidad. Se persiguen dos objetivos:

- a. Efectuar una primera presentación y difusión de la EP.
- b. Reclutar personas para la creación de un Grupo Motor que lleve a cabo las acciones de EP.

Por estructuras creadas por el PDC en la comunidad entendemos el conjunto de proyectos y actividades del PDC en el que participan las personas de la comunidad. La decisión de la TC de introducir en las estructuras creadas por el PDC la EP se basa en la idea de que estos proyectos y actividades son espacios habituales para los miembros de la comunidad que coordina y facilita la TC; bien de manera individual o en cooperación con otros técnicos locales del territorio. La función del evaluador universitario es acompañar a la TC a las actividades e introducir de manera breve la iniciativa de la EP. Previamente a la entrada a la comunidad el proceso de EP estaba limitado en un nivel técnico. Los evaluadores universitarios celebramos reuniones en cuatro supuestos: a) entre el equipo de evaluadores universitarios de una misma universidad; b) entre los evaluadores universitarios de las tres universidades que forman todo el grupo de

investigación; c) con técnicos en el nivel de la Administración Autonómica, y d) con técnicos en el nivel de la Administración Local.

Para llevar a cabo la entrada de los evaluadores a la comunidad y efectuar la difusión inicial de la EP se participa en tres reuniones de la comunidad: 9 y 14 de Noviembre de 2011; 1 de Diciembre de 2011.

El 9 de Noviembre de 2011 se establece el primer contacto del evaluador con personas de la comunidad<sup>130</sup>. Participamos en una reunión denominada “*La hora del Té*”. Se trata de una actividad de carácter intercultural en la que se reúnen una vez al mes mujeres de orígenes culturales diversos, generalmente personas inmigradas a la localidad. En esta ocasión es su primera reunión una vez iniciado el curso escolar.

La segunda reunión con la comunidad<sup>131</sup> se realiza el 14 de Noviembre de 2011 y está impulsada por el Banco del Tiempo de Badia del Vallès. El objetivo de dicha reunión es organizar la preparación de los adornos de Navidad con materiales reciclados.

La tercera reunión<sup>132</sup> se celebra el 1 de Diciembre de 2011 y está impulsada por la Comisión de personas mayores de Badia del Vallès. Esta comisión realiza una reunión mensual para tratar los temas que les afectan como colectivo y programar las actividades que desarrollan en la localidad. También es un espacio de apoyo mutuo entre las personas mayores.

---

<sup>130</sup> Consultar la ficha de observación: 2011.11.09-Obs3 y el acta de la reunión: 2011.11.09-RC

<sup>131</sup> Consultar la ficha de observación: 2011.11.14-Obs4

<sup>132</sup> Consultar las fichas de observación: 2011.12.01-Obs5 y Obs6; y el acta de la reunión: 2011.12.01-RC

### 3.2.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa

Se presentan en la Tabla 25:

FASE 2. ENTRADA DE LOS EVALUADORES UNIVERSITARIOS A LA COMUNIDAD Y DIFUSIÓN INICIAL DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Apoyo a la entrada a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir el conjunto de personas que se pueden implicar en el proceso y motivarlos para que participen.</li> <li>• Facilitar el acceso y acompañar al evaluador en las actividades comunitarias, presentando de manera breve e informal el proyecto de EP.</li> </ul>
Difusión inicial de la EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la creación del Grupo Motor de la EP.</li> <li>• Publicitar y explicar entre su red profesional el proyecto de EP.</li> <li>• Comunicar en las redes sociales digitales<sup>133</sup> el inicio del proyecto de EP.</li> </ul>

Tabla 25: Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la fase de entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la EP.

### 3.3.- Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad

Como resultado del trabajo realizado en la *Fase 1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa* y *Fase 2. Entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa*, se organiza una reunión el 19 de

<sup>133</sup> TC utiliza como herramienta de difusión de la EP dos espacios web del PDC de Badia del Vallès que gestiona: 1) Blog del PDC de Badia del Vallès <http://placomunitaribadia.blogspot.ca/>

2) Facebook PDC Badia del Vallès <https://www.facebook.com/placomunitaribadia>

Diciembre de 2011<sup>134</sup>. Esta reunión, a diferencia de las tres reuniones comunitarias celebradas en la fase 2, no forma parte de las actividades habituales de la comunidad, sino que se organiza de manera específica para presentar el proyecto de EP a la comunidad. Se consigue convocar a un total de catorce personas: cinco profesionales que trabajan en la localidad en los ámbitos de servicios sociales; participación juvenil; atención a la diversidad y atención a personas con discapacidad. También participan nueve personas involucradas en alguna de las siete entidades y organizaciones sociales representadas en la reunión. Los objetivos que se persiguen son:

- a. Explicar el proyecto de EP y los posibles beneficios que puede suponer este tipo de práctica evaluadora en la acción comunitaria.
- b. Reclutar las personas necesarias para constituir el Grupo Motor que lidere la EP.

La reunión es clave por dos motivos: en primer lugar sintetiza el trabajo iniciado el 30 de Junio de 2011 con la negociación de la EP a nivel autonómico; que continúa en la fase 2 de entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la EP. En segundo lugar, de la capacidad de convocatoria y de explicación de la iniciativa durante la reunión dependerá la configuración del Grupo Motor de la EP. Sin la constitución de este grupo no se podría llevar a cabo un proceso de EP.

Se efectúa una ronda de presentaciones de cada una de las personas asistentes a la reunión; posteriormente toma la palabra uno de los evaluadores universitarios<sup>135</sup> para presentar las ideas clave sobre este tipo de estrategia metodológica de evaluación y su concreción en un proyecto de EP de acciones comunitarias en una comunidad. La primera persona que se posiciona después de la presentación del evaluador universitario es la TC. Consideramos que no es casual, ya que mantiene un tono con el que pretende (a) reforzar las palabras del evaluador universitario y (b) apoyar el proceso de EP en la comunidad. Se presenta un extracto de las anotaciones de campo del investigador correspondiente a una intervención de la TC a lo largo de esta reunión:

---

<sup>134</sup> Consultar la ficha de observación: 2011.12.19-Obs7; y el acta de la reunión: 2011.12.19-RC

<sup>135</sup> Xavier Úcar; investigador principal del proyecto de Evaluación Participativa en el que se enmarca la tesis doctoral

*“TC considera que la experiencia que el equipo de la UAB tiene en la evaluación de otros planes puede ser buena y positiva para el análisis del PDC de Badía. Apunta además que en la localidad se hacen y llevan a cabo muchas iniciativas, y que están muy dispersas. Considera que es una buena oportunidad para compartir y conocer acerca de las distintas actividades.”*

2011.12.19-Obs7 [Página 2 – 3]

Cuadro 16. Anotaciones de campo del investigador: TC en Fase 3.

Antes de la finalización de la reunión se pacta una nueva con los asistentes, con la intención de celebrarla durante el mes de Enero de 2012. Por parte de los asistentes no existe una afirmación explícita sobre su participación futura ni ninguna formalización en constituir e integrarse en el Grupo Motor. Se acuerda la fecha de 18 de Enero de 2012. En esta nueva reunión se iniciará propiamente el proceso de selección y valoración de las acciones comunitarias. Se observa como la EP evoluciona de unas fases dedicadas a la negociación de la evaluación y a la creación de un partenariado social que apoye el proceso evaluador -fases 1 y 2- hacia acciones específicas de evaluación.

### **3.3.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad**

Se resumen en la Tabla 26:

<b>FASE 3. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA A LA COMUNIDAD</b>	
<b>FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP</b>	<b>ESTRATEGÍAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP</b>
Difusión inicial de la EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios.</li> <li>• Facilitar un acuerdo para marcar una nueva reunión con la comunidad.</li> </ul>

Tabla 26: Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la fase de presentación del proyecto de EP a la comunidad.



### 3.4.- Desarrollo de la Evaluación Participativa

La *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*, es aquella en la que se inician acciones propias de evaluación; después de haber superado las tres fases anteriores que consideramos de preparación. Consta de cinco subfases:

- Creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa.
- Preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor.
- Desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa.
- Presentación de los resultados de la Evaluación Participativa.
- Evaluación del proceso de Evaluación Participativa.

Las reuniones del Grupo Motor constituyen el núcleo del desarrollo de la EP, ya que es el espacio en el que se toman las decisiones sobre la evaluación de las acciones comunitarias por parte de los implicados. Se celebran con una temporalidad aproximada de una vez al mes. Para desarrollar la EP se realizan doce reuniones de evaluación con el Grupo Motor. Se especifican en la Tabla 27:

REUNIÓN	TEMÁTICA	FECHA
1ª	Presentación del mapa de acciones comunitarias y selección acciones comunitarias a evaluar	18 Enero 2012
2ª	Negociación de la EP con el Grupo Motor	21 Febrero 2012
3ª	Evolución de las acciones comunitarias	22 Febrero 2012
4ª	Adaptación de los indicadores de evaluación a la comunidad	14 Marzo 2012
5ª	Contexto de las acciones comunitarias	25 Abril 2012
6ª	Funcionamiento y resultados de las acciones comunitarias “Anticrisis”	23 Mayo 2012

7 <sup>a</sup>	Funcionamiento y resultados de las acciones comunitarias “Educación”	20 Junio 2012
8 <sup>a</sup>	Presentación resultados de la EP, acciones comunitarias “Anticrisis”	19 Septiembre 2012
9 <sup>a</sup>	Presentación resultados de la EP, acciones comunitarias “Educación”	17 Octubre 2012
10 <sup>a</sup>	Evaluación del proceso de EP y cierre de la EP	27 Noviembre 2012
11 <sup>a</sup>	Difusión proceso EP y resultados a toda la comunidad	18 Diciembre 2012
12 <sup>a</sup>	Difusión proceso EP y resultados a la comunidad	29 Enero 2013

Tabla 27. Reuniones del Grupo Motor en el proceso de EP.  
Elaboración propia.

Además de las reuniones mensuales, los procesos de EP necesitan un apoyo técnico que se realiza a través de:

- a. Reuniones de trabajo entre la TC y los evaluadores universitarios. Este tipo de reuniones las definimos como reuniones técnicas.
- b. Trabajo individual de la TC y del evaluador universitario. Se intercambia la información con el apoyo del correo electrónico para el envío y recepción de documentos.

En relación al primer apartado, en la Tabla 28 se presenta el conjunto de reuniones técnicas realizadas con la TC dentro de la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*. Se especifica la sub-fase; el número de reuniones celebradas dentro de cada sub-fase y la fecha de celebración.

FASE 4. DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA (REUNIONES TÉCNICAS ENTRE TC Y EVALUADOR UNIVERSITARIO)		
SUB-FASES	NÚMERO DE REUNIONES TÉCNICAS	FECHAS
4.1. Creación del Grupo Motor de la EP	1	11.01.2012
4.2. Preparación y negociación EP con Grupo Motor	2	10.02.2012 17.02.2012
4.3. Desarrollo y seguimiento EP	4	06.03.2012 11.04.2012 18.05.2012 19.06.2012
4.4. Presentación de los resultados EP	1	12.07.2012
4.5. Evaluación proceso EP	No reuniones: gestión a través correo-e y llamadas telefónicas	

Tabla 28. Relación de reuniones técnicas dentro de la Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa. Elaboración propia.

El seguimiento técnico efectuado fuera de las dinámicas del Grupo Motor es un elemento metodológico fundamental para el desarrollo de la EP. Se observa como el número de reuniones técnicas es más elevado cuando el Grupo Motor evalúa las acciones comunitarias que en otros momentos, por ejemplo en las etapas dedicadas a la creación del Grupo Motor y a la presentación de los resultados de EP. Del total de trece reuniones técnicas celebradas a lo largo de las cinco fases de la EP, ocho se celebran en la fase 4, dedicada íntegramente al desarrollo de la EP de las acciones comunitarias por parte del Grupo Motor.

Respecto al trabajo individual del evaluador universitario y la TC se presenta en la Tabla 29 el número de correos electrónicos intercambiados en la gestión técnica de la EP y los actores con los que se intercambian.

<b>CORREOS ELECTRÓNICOS</b>	<b>Enviados a TC</b>	<b>Recibidos de TC</b>	<b>Enviados a otros actores<sup>136</sup></b>	<b>Recibidos de otros actores</b>
<b>NÚMERO</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>22</b>	<b>6</b>
<b>SECUENCIA</b>	Primero: 26.10.2011 Último: 30.01.2013	Primero: 07.11.2011 Último: 24.01.2013	Primero: 11.03.2012 Último: 20.02.2013	Primero: 07.11.2011 Último: 24.01.2013

Tabla 29. Relación de correos electrónicos intercambiados en la gestión técnica de la EP y los actores con los que se intercambian.

Elaboración propia.

En la Tabla 30 se presenta el número de llamadas telefónicas realizadas dentro de la gestión técnica de la EP y los actores con los que se intercambiaron.

<b>LLAMADAS TELFÓNICAS</b>	<b>Realizadas a TC</b>	<b>Recibidas de TC</b>	<b>Realizadas a otros actores</b>	<b>Recibidas de otros actores</b>
<b>NÚMERO</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>SECUENCIA</b>	Primera: 10.04.2012 Última: 08.10.2012	Primera: 27.03.2012 Última: 07.11.2012	Primera: 10.04.2012 Última: 04.07.2012	Primera: 25.04.2012 Última: 03.07.2012

Tabla 30. Número de llamadas telefónicas realizadas dentro de la gestión técnica de la EP.

Elaboración propia.

### **3.4.1.- Creación del grupo motor de la Evaluación Participativa**

Durante el mes que transcurre entre la reunión de 19 de Diciembre de 2011 -*Fase 3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad*- y la nueva reunión que se celebra el 18 de Enero de 2012 -*Subfase 4.1. Creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa*- el papel de la TC es fundamental. Entre las actuaciones que realiza se destaca convocar a las personas a través de una convocatoria que envía

<sup>136</sup> Nos referimos a otras personas involucradas en el proceso de EP y que han colaborado en el desarrollo de la tesis doctoral: los Técnicos Comunitarios de los dos PDC de contraste; evaluadores universitarios del grupo de investigación; técnicos locales y agentes clave de la comunidad.

por correo electrónico. Se reproduce el correo-e enviado por la TC a las entidades sociales y asociaciones de vecinos:

*“Bon dia,  
Després d’haver reunint-nos una primera vegada per presentar el projecte d’avaluació participativa del Pla de Desenvolupament Comunitari, us convidem el **dimecres 18 de gener a les 18h**, en el casal de joves, per engegar aquest procés i decidir entre tots/es del què volem avaluar. Per això farem un repàs de totes les accions comunitàries que s’estén duent a terme.  
Encara que no hàgiu anat a la primera reunió, esteu convidats/dades a participar en aquesta i les següents.  
Gràcies per confirmar la vostra assistència,  
Salutacions,  
[Nombre TC]”*

Extracto del diario de campo del investigador [Página 18]

Cuadro 17 Diario de campo del investigador: Correo electrónico enviado por TC.  
Elaboración propia.

Los objetivos de la subfase 4.1 del proceso de EP son:

- a. Constituir el Grupo Motor que evalúe de manera participativa las acciones comunitarias de la localidad.
- b. Seleccionar las acciones comunitarias que se evaluarán bajo los principios teóricos y metodológicos de la estrategia de la EP.

Como en cualquier acción dentro del trabajo comunitario, las personas no asisten de forma obligatoria, por lo que se espera una participación en la que las personas acceden a las reuniones influidas por algún tipo de motivación. Se constituye un Grupo Motor que podemos categorizar desde dos aproximaciones diferentes:

- Sus conocimientos sobre evaluación.
- Su dependencia y perfil institucional.

En relación al primer elemento, Daigneault y Jacob (2009) clasifican a los implicados en acciones de EP a partir de sus conocimientos sobre evaluación, identificando personas (1) con un perfil evaluador -en esta investigación representados por los evaluadores universitarios- y (2) personas con un perfil no-evaluador -representados por la ciudadanía, los técnicos locales y la TC.

En relación con la dependencia y perfil institucional de las personas que forman el Grupo Motor de la EP, identificamos tres grupos: 1) técnicos -evaluadores universitarios, la TC y otros técnicos locales; 2) ciudadanía -con representantes de los segmentos de edad jóvenes y mayores; de ambos géneros; 3) entidades -con representantes de la fundación que gestiona el PDC y con algunas de las personas del apartado ciudadanía que a su vez participan en entidades sociales de la comunidad.

En la Figura 11 se muestra la representación de los colectivos que configuran el Grupo Motor de la EP.

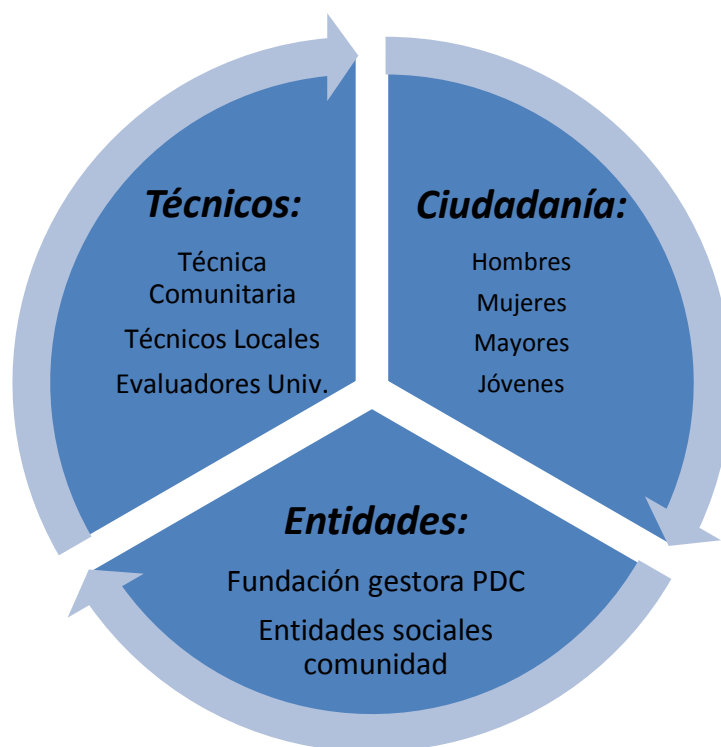


Figura 11. Colectivos que forman el Grupo Motor de la EP.

Fuente: Proyecto I+D+i “La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario” EDU2010-15122 (Subprograma EDUC)

Es un grupo que se ha mostrado bastante estable en su participación y compromiso con la EP a lo largo de las sesiones de evaluación; ya que en la mayoría de las ocasiones acuden siempre las mismas personas.

En la reunión de 18 de Enero de 2012 se realizan las siguientes acciones:

1. *Presentación del proyecto de EP*: se vuelven a presentar de manera esquemática las ideas centrales de la EP; ya que asisten personas que no habían participado en la reunión del mes de Diciembre de 2011.

2. *Presentación del mapa de Acciones Comunitarias de Badia del Vallès*: es una acción que realiza la TC. El objetivo es presentar el mapa de acciones comunitarias de la localidad diseñado en la fase 1 para que sea discutido y consensuado por los representantes de la comunidad que forman el Grupo Motor. De cada una de las acciones comunitarias se explicita (a) el tiempo que se llevan desarrollando; (b) los técnicos y agentes implicados; (c) las actividades, proyectos y programas vinculados. Se inicia una discusión sobre la valoración de las acciones comunitarias, en la que la TC actúa como moderadora de los turnos de palabra, que da paso a la dinámica de priorización de las cinco acciones comunitarias más importantes para el Grupo Motor.

3. *Dinámica para seleccionar las 5 líneas estratégicas que serán evaluadas*: Cada una de las personas puntúa del 1 al 5 (siendo 1 la puntuación más baja y 5, la más alta) las cinco acciones comunitarias cuya evaluación considera prioritaria. Se hace un recuento de las acciones comunitarias con un mayor número de puntos, siendo el orden de las más valoradas el siguiente: 1º anticrisis; 2º educación; 3º convivencia; 4º promoción del voluntariado; 5º información y comunicación.

4. *Dinámica de las expectativas*: Como ejercicio de cierre de la reunión se efectúa esta dinámica; que funciona como espacio de relajación después de la discusión sobre la priorización de las acciones comunitarias. Cada una de las personas escribe en un papel qué espera aprender, o qué espera del proceso de EP en general. Sí lo desea lo lee en voz alta, envuelve el papel y se lo pasa a uno de sus compañeros, que hará el mismo ejercicio envolviendo el papel por encima del anterior, creando así una gran bola de papel o la bola de las expectativas. Al final del proceso de EP se abrirán los papeles para contrastar con el inicio y ver si se han cumplido todas sus expectativas.

### 3.4.1.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa

Se presentan en la Tabla 31:

SUBFASE 4.1. CREACIÓN DEL GRUPO MOTOR DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Difusión inicial de la EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuar con el trabajo de explicación del proceso de EP en la comunidad.</li> <li>Identificar las personas y colectivos de la comunidad más propensos a tener una participación activa en el desarrollo de la EP.</li> </ul>
Negociación de la evaluación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar el mapa de acciones comunitarias a los asistentes a la reunión.</li> </ul>
Acompañamiento en dinámicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Moderar los turnos de palabra de los participantes del Grupo Motor en el momento de la selección y priorización de las acciones comunitarias.</li> <li>Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios.</li> </ul>

Tabla 31. Funciones y estrategias socioeducativas de la TC durante la subfase de creación del Grupo Motor de la EP.

Elaboración propia.

### 3.4.2.- Preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor

En esta subfase se desarrollan dos acciones:

- Validar en el ámbito comunitario las variables e indicadores de EP propuestas por el equipo de evaluadores universitarios.
- Discutir la temporización del proceso de EP y validarlo dentro del Grupo Motor.

La subfase de preparación y negociación de la EP con el Grupo Motor consiste en concretar y validar a nivel comunitario las variables e indicadores de evaluación y



adaptarlos a la comunidad de Badia del Vallès. Se utiliza como modelo para la negociación con los miembros del Grupo Motor el plan marco de la Evaluación Participativa.<sup>137</sup> Este plan general ha sido previamente diseñado por el equipo del proyecto de I+D+i en el que se enmarca la investigación. Se estructura en dimensiones, variables, indicadores e identificadores.<sup>138</sup> En el proceso de EP trabajamos desde una visión más genérica, a partir de las siguientes cuatro dimensiones de análisis:

- *Contexto:* Elementos del contexto de la comunidad que influyen en el desarrollo de las acciones comunitarias.
- *Evolución:* Ritmo de desarrollo de las acciones comunitarias a lo largo del proceso.
- *Funcionamiento:* Elementos que inciden en la realización de las acciones comunitarias en el territorio.
- *Resultados:* Valoración de los resultados e impactos que las acciones comunitarias generan en la comunidad.

El objetivo de la subfase 4.2 es que el Grupo Motor tome decisiones sobre los elementos a evaluar de las cinco acciones comunitarias priorizadas. Se seleccionan y adaptan los indicadores que permitan evaluar mejor las acciones comunitarias priorizadas; destacando de cada acción comunitaria los aspectos más relevantes. En el desarrollo de la evaluación, los evaluadores universitarios y los agentes del Grupo Motor con un perfil profesional se dan cuenta de que cada una de las acciones comunitarias está compuesta por un gran número de proyectos y espacios de trabajo, y que involucra a muchos agentes -profesionales y vecinos y vecinas de la localidad-. Este hecho se comenta en el conjunto del Grupo Motor, explicando la dificultad de evaluar

---

<sup>137</sup> En el marco del proyecto de I+D+i se han publicado diversos productos científicos que describen el plan marco de la Evaluación Participativa. Destacamos los trabajos: Úcar, Pineda y Núñez (2011); Úcar, Pineda; Núñez y Villaseñor (2011); Núñez, Úcar y Pineda (2012). Se encuentran referenciados en el apartado de bibliografía.

<sup>138</sup> Se define una variable como cualquier elemento al que se puede asignar un valor. Un indicador es una dimensión concreta de una variable. A su vez, un identificador es una dimensión específica de un indicador concreto.

las cinco acciones comunitarias en el tiempo propuesto.<sup>139</sup> Se consensua en el Grupo Motor efectuar la EP sólo en las dos acciones comunitarias que obtuvieron mayor puntuación en la fase de priorización: 1) acciones comunitarias anticrisis y 2) acciones comunitarias educación.

### ***3.4.2.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor***

Se presentan en la Tabla 32:

SUBFASE 4.2. PREPARACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA CON EL GRUPO MOTOR.	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGÍAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Negociación de la evaluación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar las propuestas metodológicas iniciales de los evaluadores universitarios y concretarlas a la realidad específica de la comunidad.</li> </ul>

Tabla 32. Funciones de la TC durante la subfase de preparación y negociación de la EP con el Grupo Motor.  
Elaboración propia.

### **3.4.3.- Desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa**

En esta subfase se desarrollan cuatro acciones, que se corresponden con las evaluaciones participativas del Grupo Motor sobre:

- La evolución cronológica de las acciones comunitarias de Badia del Vallès.
- El contexto comunitario de Badia del Vallès.
- Las acciones comunitarias “Anticrisis” de Badia del Vallès.
- Las acciones comunitarias “Educación” de Badia del Vallès.

La metodología que se diseña para la puesta en marcha de las cuatro evaluaciones participativas sigue los siguientes pasos:

<sup>139</sup> Desde la creación del Grupo Motor (Enero de 2012) hasta la evaluación del proceso de EP por el propio Grupo Motor (Noviembre de 2012) transcurren diez meses de trabajo efectivo, al no contar el mes de Agosto por vacaciones.

- a. Recogida de información.
- b. Preparación de las dinámicas de EP con el Grupo Motor.
- c. Desarrollo de las dinámicas de EP con el Grupo Motor.

En cada uno de los pasos metodológicos la TC realiza una serie de funciones y estrategias socioeducativas que facilitan el trabajo de los evaluadores universitarios y la evolución del proceso evaluador dentro del Grupo Motor.

En relación con la fase de recogida de la información, se realizan veinticuatro entrevistas a agentes clave de la comunidad.<sup>140</sup> La finalidad de las entrevistas es recoger información sobre las acciones comunitarias que se evalúan, y que se despliegan en el territorio a través del desarrollo de proyectos específicos. En esta fase de recogida de la información la función de la TC es identificar y seleccionar aquellas personas de la comunidad que participan en los proyectos y que se constituyen en agentes clave, ya que su información es relevante para el conocimiento de los proyectos. Dos de las estrategias de la TC derivadas de la selección de los agentes clave son: 1) poner en contacto a los evaluadores universitarios con los agentes clave para la realización de las entrevistas; 2) actuar como entrevistada, ya que la TC es una de las agentes clave que informa sobre los proyectos relacionados con las acciones comunitarias “Anticrisis”. Se efectúan: una entrevista para recabar información sobre el contexto de Badia del Vallès; once entrevistas para recoger información sobre las acciones comunitarias “Anticrisis”; y dos entrevistas sobre las acciones comunitarias “Educación.”

Dentro del apartado de preparación de las dinámicas de EP con el Grupo Motor, destaca la función realizada por la TC de seguimiento técnico de la evaluación. La constitución del Grupo Motor es heterógeno, ya que se reúnen personas con un perfil técnico que trabajan en los servicios e instituciones de la comunidad; pero también participan personas involucradas en las entidades sociales que no tienen formación específica en trabajo comunitario. El papel de la TC consiste en (1) aconsejar a los evaluadores universitarios acerca de las dinámicas que mejor pueden adaptarse a las características

---

<sup>140</sup> Estas entrevistas se realizan en colaboración con otros investigadores (evaluadores universitarios) que forman el equipo de trabajo del proyecto de I+D+i en el que se enmarca esta investigación. No se corresponden con las entrevistas efectuadas en esta investigación a los TC y a los agentes clave.

de las personas que componen el Grupo Motor; (2) mejorar y corregir las dinámicas que inicialmente proponen los evaluadores universitarios.

Por último en el desarrollo de las cuatro dinámicas de EP se destaca la función de acompañamiento en la evaluación que lleva a cabo la TC. El valor de la participación de la TC en el proceso evaluador se manifiesta en (1) el conocimiento de las personas que integran el Grupo Motor; (2) el dominio de los elementos relacionales, propios de cualquier dinámica grupal. La TC es capaz de actuar cuando surgen conflictos entre personas de diferentes entidades que componen el Grupo Motor, mediando en el conflicto, ya que conoce algunas de las discrepancias existentes entre las personas gracias a la perspectiva histórica que tiene de la comunidad. En el Cuadro 18 se reproduce una conversación mantenida entre el evaluador universitario y la TC después de la reunión del Grupo Motor de 14 de Marzo de 2012:

TC me explica que desde la entidad en que participa Karla<sup>141</sup> están cansados de que el resto de entidades de la localidad vayan a las reuniones de carácter comunitario defendiendo sólo sus intereses. Creen que falta un trabajo desde una perspectiva más global. TC comenta que *“no sabremos si Karla volverá, intentaré reengancharla con el tema de los jóvenes. Están cansados de que cada uno venga a estas reuniones con su banderita. De todas maneras, el próximo sábado 21 de Abril se celebra el mercado de intercambio y allí intentaré hablar con ella. Estaría bien si vienes tú también.”*

Además TC ofrece información contextual y desde perspectiva histórica: *“yo hace tiempo que he mediado entre estas entidades y personas, siempre surgen malentendidos y yo intento que colaboren, que trabajen juntos, pero cuesta es difícil.”*

Observación 9 (2012.03.14-Obs.9)

Cuadro 18. Anotaciones de campo del investigador: TC en fase 4.  
Elaboración propia.

<sup>141</sup> Pseudónimo de la persona informante de la comunidad.

### 3.4.3.1- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor

Se presentan en la Tabla 33:

SUBFASE 4.3. DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA CON EL GRUPO MOTOR	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGÍAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Difusión inicial de la EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar con acciones de difusión una vez está consolidado el Grupo Motor de la EP.</li> </ul>
Seguimiento técnico de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y seleccionar los agentes clave para entrevistas que recojan información sobre las acciones comunitarias que se evalúan.</li> <li>• Revisar las propuestas metodológicas iniciales de los evaluadores universitarios y concretarlas a la realidad específica de la comunidad.</li> <li>• Reajustar la temporización de las reuniones del Grupo Motor a las necesidades de la comunidad.</li> </ul>
Acompañamiento en dinámicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver conflictos entre algunas de las personas que compone el Grupo Motor.</li> <li>• Explicar y clarificar los pasos metodológicos de la EP a los integrantes del Grupo Motor.</li> <li>• Moderar los turnos de palabra de los participantes del Grupo Motor.</li> <li>• Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios.</li> </ul>

Tabla 33. Funciones de la TC durante la subfase de desarrollo y seguimiento de la EP con el Grupo Motor.  
Elaboración propia.

### 3.4.4.- Presentación de los resultados de la Evaluación Participativa

La presentación de los resultados del proceso evaluador se efectúa en dos sesiones, los días 19 de Septiembre de 2012 (correspondiente a las acciones comunitarias “Anticrisis”), y 17 de Octubre de 2012 (correspondiente a las acciones comunitarias “Educación”). Los objetivos de la subfase son:

- a. Presentar a los miembros del Grupo Motor el informe de evaluación realizado por los evaluadores universitarios en colaboración con la TC.
- b. Validar los resultados de evaluación con los miembros del Grupo Motor.
- c. Iniciar el proceso de difusión del proceso de EP a la comunidad; más allá del Grupo Motor que ha valorado las dos acciones comunitarias.

Consideramos que en esta subfase el protagonismo de las acciones recae principalmente en los evaluadores universitarios y en la TC. Se trata de una subfase principalmente técnica, en la que se elabora un informe de evaluación que se valida dentro del Grupo Motor. Durante la fase de desarrollo de la EP en las dinámicas del Grupo Motor, la TC continúa realizando acciones de difusión de la EP en la comunidad. Lo consideramos un dato importante, ya que aún contando con un Grupo Motor que se ha consolidado a lo largo de los meses en que transcurre la EP, la TC sigue explicando el proceso de EP a las personas que participan de manera habitual en las actividades del PDC. Como resultado acuden a las reuniones de presentación de los resultados cuatro personas nuevas que antes no habían participado. A partir de la reunión de 19 de Septiembre se incorpora una nueva persona al Grupo Motor. Esta persona adquirirá protagonismo en las etapas de evaluación del proceso de EP y difusión de la EP al resto de la comunidad, realizando acciones que favorecen el conocimiento de este tipo de evaluación en el conjunto de la comunidad.

#### ***3.4.4.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de presentación de los resultados de la Evaluación Participativa***

Se sintetizan en la Tabla 34:

SUBFASE 4.4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Difusión de la EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar con acciones de difusión una vez está consolidado el Grupo Motor de la EP.</li> </ul>
Seguimiento técnico de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar de forma conjunta con los evaluadores universitarios los informes de resultados de las acciones comunitarias.</li> </ul>

Acompañamiento en dinámicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderar los turnos de palabra de los participantes del Grupo Motor.</li> <li>• Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios.</li> </ul>
---	---

Tabla 34. Funciones de la TC durante la subfase de presentación de los resultados de la EP.  
Elaboración propia.

### 3.4.5.- Evaluación del proceso de Evaluación Participativa

La última subfase es la dedicada a la evaluación del proceso de EP. Se efectúa en la sesión de 27 de Noviembre de 2012. Los objetivos que se pretenden alcanzar en esta etapa son:

- a. Revisar el proceso de EP a partir de las opiniones de los propios participantes.
- b. Comprobar el cumplimiento de las expectativas iniciales de las personas una vez finalizada la EP.

La función principal de la TC durante esta subfase del desarrollo de la EP consiste en orientar a los evaluadores universitarios en el diseño de la dinámica de evaluación que se quiere llevar a cabo con el Grupo Motor. En el Cuadro 19 se presenta un fragmento del diario de campo del investigador, que aborda esta idea:

“Se realiza la última reunión del Grupo Motor en relación al proceso de EP de las acciones comunitarias. Se realiza una evaluación del proceso de EP por parte de los propios integrantes del Grupo Motor. Los evaluadores universitarios y la TC decidimos trabajar a partir de una dinámica muy visual. A lo largo de los meses nos hemos dado cuenta que este tipo de sesiones funcionan mucho mejor con la población que tenemos que otras centradas en la escritura; análisis de textos o debates técnicos. Para ello recogemos las ideas de la sesión de Febrero de 2012 (Timeline de las acciones comunitarias) y trabajamos a partir de recortes de periódicos y la elaboración de un mural.”

Diario de campo del investigador; página 62

Cuadro 19. Anotaciones de campo del investigador: TC en subfase 4.4  
Elaboración propia.

### 3.4.5.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la subfase de Evaluación del proceso de Evaluación Participativa

Las funciones de la TC en esta subfase se resumen en la Tabla 35:

SUBFASE 4.5. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA.	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGÍAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Seguimiento técnico de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar de forma conjunta con los evaluadores universitarios la dinámica de la sesión con el Grupo Motor.</li> </ul>
Acompañamiento en dinámicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderar los turnos de palabra de los participantes del Grupo Motor.</li> <li>• Participar en los debates que se generan en la dinámica.</li> <li>• Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios.</li> </ul>

Tabla 35. Funciones de la TC durante la subfase de Evaluación del proceso de EP. Elaboración propia.

## 3.5. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad

La difusión de la EP al resto de la comunidad constituye la última fase del proceso evaluador participativo. Durante la *Fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa* y *Fase 3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad*; se logró constituir un grupo de trabajo que evaluase, bajo los principios metodológicos de la EP, algunas de las acciones comunitarias que se desarrollan en el PDC de Badia del Vallès. Esto no significa que toda la población que conforma la comunidad estuviese representada en el Grupo Motor. Por tal motivo y con la finalidad de extender este proceso a un mayor número de personas, durante las sesiones de 18 de Diciembre de 2012 y 29 de Enero de 2013 se celebran reuniones con el Grupo Motor con el objetivo de:

- a. Decidir de forma conjunta los pasos a seguir en la difusión de la EP a toda la comunidad.

En la sesión de 18 de Diciembre de 2012 se lleva a cabo una discusión guiada con los miembros del Grupo Motor de la EP. Se trabaja a partir de tres premisas clave: 1) el objetivo que orienta el diseño de las acciones de difusión extensa de la EP es presentar



el trabajo de evaluación de las dos acciones comunitarias desarrollado hasta la fecha en las sucesivas etapas del proceso; 2) la comunidad (vecinos y técnicos locales) son los responsables del desarrollo de la fase de difusión extensa de la EP; mientras que los evaluadores universitarios se mantendrán en un segundo plano en la comunidad, ejerciendo funciones de asesoramiento; y 3) las acciones de difusión tienen que partir de un proyecto claro, con objetivos consensuados que permitan operativizar las acciones.

En esta fase de la EP, la TC propone cuáles son los escenarios más idóneos para difundir los resultados de la EP y la idea general del proyecto. Intenta vincular esta fase con estructuras recientemente creadas en la comunidad, por ejemplo el *Consell de Participació* y el *Consell de Salut*, ya que son espacios de confluencia tanto de técnicos locales como de vecinos y vecinas que participan en entidades sociales de la comunidad.

La discusión sobre las características de la difusión de la EP al resto de la comunidad continúa durante el 29 de Enero de 2013 bajo las tres premisas presentadas anteriormente. Se considera ésta la última reunión del Grupo Motor de la EP.

### 3.5.1.- Funciones y estrategias socioeducativas de la Técnica Comunitaria durante la fase de difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad

Las funciones de la TC en esta fase se resumen en la Tabla 36:

FASE 5. DIFUSIÓN DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA AL RESTO DE LA COMUNIDAD.	
FUNCIONES ESPECÍFICAS EN LA EP	ESTRATEGÍAS SOCIOEDUCATIVAS EN LA EP
Acompañamiento en dinámicas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderar los turnos de palabra de los participantes del Grupo Motor.</li> <li>• Participar en los debates que se generan en la dinámica.</li> <li>• Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios.</li> </ul>

Tabla 36. Funciones de la TC durante Fase 5. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad.

Elaboración propia.

En el Cuadro 20 presentamos una síntesis de las acciones realizadas para desarrollar la EP y los agentes responsables a lo largo de las cinco fases identificadas. Se identifica la participación de seis tipos de agentes: 1) los técnicos de la Generalitat de Catalunya; 2) el coordinador de la Fundación que gestiona el PDC de Badia del Vallès; 3) los evaluadores universitarios; 4) la Técnica Comunitaria del PDC de Badia del Vallès; 5) los técnicos locales que trabajan en Badia del Vallès y 6) los vecinos y vecinas de la localidad que participan en proyectos y actividades vinculados con el PDC. De los seis tipos de actores identificados en el proceso de EP todos ellos realizan algún tipo de acción, pero sólo forman parte del Grupo Motor de la EP los comprendidos entre el tercer y sexto lugar; es decir, constituyen el Grupo Motor de la EP de Badia del Vallès: los evaluadores universitarios, La Técnica Comunitaria, los técnicos locales y los vecinos y vecinas de la localidad.

ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Seleccionar PDC de Catalunya para proponer la participación en la EP	✓		✓			
Presentar el proyecto de EP a los responsables técnicos de las Administraciones locales y a los representantes de las entidades que gestionan los PDC			✓			
Discutir las primeras implicaciones que la EP puede tener en los territorios	✓	✓	✓			
Solicitar a cada una de las tres comunidades la implicación en la EP de su PDC.			✓			
Explicar el proceso de EP que se pretende desarrollar en la localidad y escuchar primeras impresiones			✓			
Tomar primeras decisiones técnicas (negociación inicial EP) en el nivel local		✓	✓	✓		

ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Analizar la comunidad en la que se pretende iniciar la EP			✓			
Analizar el PDC			✓			
Identificar las acciones comunitarias y construir el mapa de acciones comunitarias			✓	✓	✓	
Revisar y actualizar la información relacionada con el mapa de acciones comunitarias			✓	✓	✓	
Definir los agentes clave y las entidades sociales que pueden implicarse en la EP; y sondear su iniciativa para participar				✓		
Ofrecer el máximo de información posible a los evaluadores universitarios sobre la comunidad -historia; contexto; perspectiva de futuro- y sobre las acciones comunitarias que en ella se desarrollan.				✓	✓	

ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Definir y destacar las acciones comunitarias prioritarias que podrían ser evaluadas por las personas de la comunidad				✓		
Realizar acciones de preparación del terreno previas a la entrada de los evaluadoras universitarios en la comunidad				✓		
Definir los agentes clave y las entidades sociales que pueden implicarse en la EP; y sondear su iniciativa para participar.				✓		
Facilitar el acceso y acompañar al evaluador en las actividades comunitarias para presentar y difundir EP en la comunidad				✓		
Presentar en una reunión específica el proyecto de EP en la comunidad			✓	✓		

ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Revisar las propuestas metodológicas iniciales de los evaluadores universitarios sobre el proceso de EP y concretarlas a la realidad específica de la comunidad.				✓		
Preparar la primera reunión del Grupo Motor de la EP			✓	✓		
Definir y destacar las acciones comunitarias prioritarias (desde la perspectiva de TC) que podrían ser evaluadas de forma participativa por los propios agentes del territorio.				✓		
Reclutar personas para la creación del Grupo Motor				✓	✓	
Publicitar y explicar entre su red profesional el proyecto de EP				✓	✓	

ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Comunicar en las redes sociales digitales el inicio del proceso de EP				✓		
Presentar el mapa de acciones comunitarias de Badia del Vallès				✓		
Identificar personas de la comunidad como informantes en la recogida de datos sobre los proyectos a evaluar				✓		
Ofrecer información como entrevistada/s sobre los proyectos a evaluar				✓	✓	✓
Reforzar las intervenciones de los evaluadores universitarios en las dinámicas del Grupo Motor				✓	✓	
Moderar los turnos de palabra de los participantes del Grupo Motor durante las dinámicas de la EP				✓		
Resolver conflictos entre algunas de las personas del Grupo Motor				✓		

ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Explicar y clarificar los pasos metodológicos de la EP a los integrantes del Grupo Motor				✓		
Realizar el seguimiento técnico del proceso de EP			✓	✓		
Validar en el Grupo Motor las variables e indicadores de EP propuestas por el equipo de evaluadores universitarios			✓	✓	✓	✓
Seleccionar y priorizar las acciones comunitarias a evaluar			✓	✓	✓	✓
Evaluar la evolución cronológica de las acciones comunitarias			✓	✓	✓	✓
Evaluar el contexto donde se desarrollan las acciones comunitarias			✓	✓	✓	✓
Evaluar la acción comunitaria línea “Anticrisis”			✓	✓	✓	✓



ACCIONES / IMPLICADOS	IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA					
	Técnicos Generalitat Catalunya	Coordinador Fundació Pere Tarrés	INTEGRANTES DEL GRUPO MOTOR DE LA EP			
			Evaluadores universitarios	Técnica Comunitaria	Técnicos locales	Vecinos localidad
Evaluar la acción comunitaria línea “Educación”			✓	✓	✓	✓
Continuar con acciones de difusión una vez está consolidado el Grupo Motor de la EP.				✓		
Elaborar los informes de resultados de las acciones comunitarias			✓	✓		
Validar los informes de resultados de las acciones comunitarias				✓	✓	✓
Diseñar la dinámica de evaluación del proceso de EP a desarrollar en el Grupo Motor.				✓	✓	

Cuadro 20. Funciones de los implicados en el proceso de EP de acciones comunitarias. Elaboración propia.

### **3.6.- Conclusiones sobre el proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias**

En el apartado anterior hemos explicado algunas de las funciones y estrategias socioeducativas que ha desempeñado la TC para facilitar un proceso de EP de acciones comunitarias, en cada una de las cinco fases de su desarrollo. El trabajo inicial de colaboración entre esta profesional y los evaluadores universitarios, y las dinámicas evaluadoras desarrolladas por el Grupo Motor en un segundo momento, han permitido el avance de la EP.

El análisis del proceso de EP confirma algunos de los elementos metodológicos que señala la bibliografía científica. En primer lugar, se observa un cambio en el rol que desempeñan los participantes durante el proceso, que afecta directamente a las funciones y estrategias socioeducativas que realizan. Folkman y Rai (1997) apuntan que los evaluadores en los procesos de EP asumen diferentes roles en las sucesivas fases, entre los que destacan su papel como: a) evaluadores del programa, b) consultores durante el proceso de evaluación, y c) facilitadores de los aprendizajes. La aportación de estos autores coincide con el rol desempeñado por los evaluadores universitarios en la EP aquí descrita, ya que durante la *Fase 1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa* los evaluadores universitarios hemos (1) analizado el PDC de Badia del Vallès e (2) identificado y analizado las acciones comunitarias de Badia del Vallès; ésta última acción en colaboración con la TC y otro técnico de la localidad. Según iba avanzando el proceso de EP, nuestro rol se asemejó al de consultores, sobre todo durante la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*, ya que el protagonismo del resto de personas que forman el Grupo Motor aumenta.

Autores como Themessl-Huber y Grutsch (2003) consideran que el rol de otras personas implicadas en las EP que no son evaluadores también es propenso a modificaciones. Un ejemplo lo encontramos en las funciones de la TC. Esta profesional actúa de manera principal como facilitadora de la EP, a través de un conjunto de funciones y estrategias socioeducativas que se identifican y analizan en esta investigación. Pero también actúa como persona entrevistada en la subfase *4.3. Desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa*: los evaluadores universitarios la entrevistamos como una agente clave

más en la recogida de información inicial sobre los proyectos y acciones que se evalúan mediante la estrategia de la EP.

Estos dos agentes -la TC y los evaluadores universitarios- no son los únicos perfiles que participan en alguna de las cinco fases de la EP: también han participado los técnicos de la Generalitat de Cataluña; el coordinador de la Fundación que gestiona el PDC de Badia del Vallès; diversos técnicos locales de Badia del Vallés y los vecinos y vecinas de la localidad que participan de forma habitual en entidades sociales. Se observa en el proceso de EP la dificultad para definir de manera específica los implicados - Stakeholders- y sus responsabilidades en este tipo de procesos, ya que la bibliografía científica señala diversas aproximaciones (Daigneault y Jacob, 2009; Greene, 2005) e interpretaciones sobre quiénes son los agentes que pueden participar en este tipo de estrategia evaluadora.

Según la información presentada en el Cuadro 20, no todas las personas que participan en una EP lo hacen a lo largo de todo su proceso; y no todas las personas que participan en una EP forman parte del Grupo Motor. Estas dos características se relacionan con:

- *La constitución del Grupo Motor:* se realiza en el nivel local y participan personas directamente relacionadas con las acciones comunitarias que se pretenden evaluar. Esto no significa que un profesional que actúa en el nivel autonómico no pueda participar en el Grupo Motor, pero esta situación no se ha dado en este proceso.

En segundo lugar, la participación de todos los agentes que componen el Grupo Motor aumenta y es constante a partir de la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*. Consideramos que en las fases previas de la EP (1, 2 y 3) la participación es principalmente técnica y limitada a aquellos participantes que tienen un rol profesional en la evaluación: los evaluadores universitarios y la TC.

#### **4.- Funciones y estrategias socioeducativas de los Técnicos Comunitarios durante la Evaluación Participativa de acciones comunitarias**

En este apartado se analiza la información recogida durante el desarrollo del trabajo de campo del estudio de caso. Los resultados que se presentan se derivan de la fase cualitativa de la investigación, que van de Junio de 2011 a Enero de 2013. Con esta acción se responde al objetivo general 2 de la investigación, que pretende:

- Identificar, describir y analizar las funciones y las estrategias socioeducativas que los Técnicos Comunitarios ponen en práctica en los procesos de Evaluación Participativa de acciones comunitarias.

El objetivo general 2 se concretiza en tres objetivos específicos:

- Analizar las relaciones de trabajo del Técnico Comunitario con otros profesionales que intervienen en la Evaluación Participativa.
- Analizar las relaciones que establece el Técnico Comunitario con las personas de la comunidad que intervienen en la Evaluación Participativa.
- Identificar las estrategias socioeducativas específicas del Técnico Comunitario en las fases de la Evaluación Participativa.

Como primer resultado del apartado, identificamos dos tipos de funciones en el trabajo que desarrolla la TC. El primer grupo, que denominamos *Funciones generales en la acción comunitaria*, representan el conjunto de funciones que los TC efectúan para facilitar acciones comunitarias en los territorios en los que trabajan. Son funciones que pertenecen a las responsabilidades cotidianas de los TC -incluidas la evaluación- y su desarrollo no depende de la puesta en marcha de un proceso de Evaluación Participativa en el territorio.

Por otra parte, hemos identificado un segundo grupo de funciones cuya responsabilidad corresponde a los TC en el desarrollo de una EP, que son propias de la metodología de

la EP y que funcionan como facilitadoras del proceso: las definimos como *Funciones específicas en la Evaluación Participativa*

En segundo lugar y relacionadas con los dos tipos de funciones antes definidas, encontramos un conjunto de *Estrategias socioeducativas en la acción comunitaria*. Su finalidad es desplegar las funciones generales en acciones específicas de trabajo. Las definimos como el conjunto de acciones específicas de trabajo que se derivan de las funciones generales en la acción comunitaria; de carácter motivacional, relacional, pedagógico y metodológico que efectúa la TC para desarrollar directamente acciones comunitarias, o para facilitarlas en colaboración con el tejido asociativo de la comunidad.

Por último, hallamos las *Estrategias socioeducativas en la Evaluación Participativa*. Las definimos como el conjunto de acciones específicas de trabajo que se derivan de las funciones específicas en la EP; de carácter motivacional, relacional, pedagógico y metodológico que desarrolla la TC en su relación con otros agentes -evaluadores universitarios, técnicos locales, vecinos y vecinas de la comunidad- para facilitar una EP de acciones comunitarias.

A continuación se presentan el conjunto de funciones y estrategias socioeducativas que desarrolla la TC del estudio de caso para facilitar un proceso de EP de acciones comunitarias. La información se organiza a partir de las dimensiones presentadas en el apartado de tratamiento de la información.

#### **4.1.- Estilo de trabajo del Técnico Comunitario**

Definimos el estilo de trabajo del TC como el conjunto de corrientes teórico-conceptuales y metodológicas que orientan el enfoque general de trabajo del profesional en el ámbito de la acción comunitaria. Engloba un conjunto de prácticas y métodos a partir de una serie de premisas epistemológicas; como también una manera de interpretar y aproximarse a la realidad social.

Los Técnicos Comunitarios entrevistados sitúan las relaciones interpersonales como eje central de su trabajo. Consideran que siempre se acaba creyendo en los aspectos

relacionales, y que siempre *“hay que evitar romper los marcos de relación con las personas y, si es necesario, crear más”* (E2:28:66). Entienden el trabajo comunitario como un proceso participativo en el que aportan sus conocimientos teóricos y metodológicos con la finalidad de que sean útiles y provechosos para la comunidad. Para los TC entrevistados el trabajo comunitario requiere mucho tiempo y lentitud; y valoran más los pasos -resultados- conseguidos durante el proceso que los resultados finales; que en ocasiones no son los esperados.

Una de las estrategias socioeducativas observadas en el estudio de caso, que define el estilo de trabajo de la TC, es la generación de espacios de neutralidad entre las personas. En sus propias palabras *“no es una situación fácil pero hay que intentar poner de lado las divisiones a nivel político, y aquí -en relación a la EP- se ha podido un poco hacer.”* (E4:53:91). *“Creo que el éxito de estos espacios pasa por buscar una cierta neutralidad, en el sentido de trabajar para conseguir objetivos juntos que seguro dentro del trabajo comunitario las personas compartimos. Hemos de intentar dejar de lado el lugar de dónde venimos -se refiere a las entidades- para poder trabajar desde un plano más personalista”* (OB27:5:28).

En su desempeño profesional la TC crea y consolida las relaciones comunitarias. Se pretende que las personas se relacionen; hablen de sus experiencias y al mismo tiempo se sientan reconocidas. Algunas de las características que definen su estilo de trabajo durante el desarrollo del proceso de EP son:

- a. Fomenta unas relaciones de trabajo basadas en la confianza y evitando las diferencias jerárquicas entre los actores implicados: evaluadores universitarios; técnicos locales y vecinos y vecinas de la comunidad (OB15:6:24).
- b. Considera a todos los implicados en el proceso comunitario importantes; cada uno de ellos aporta desde sus capacidades pero su encuentro hace posible el proceso de EP.

Otra de las características que definen su estilo de trabajo es la capacidad para enfocar los procesos comunitarios desde planteamientos realistas: su objetivo es trasladar las expectativas iniciales de las personas, en muchas ocasiones ideales, en pequeños y

específicos pasos en el trabajo comunitario. Para ello es importante trabajar a partir de objetivos a corto y medio plazo, mucho más operativos y en donde las personas de la comunidad sienten que consiguen aquéllo que se proponen.

Por último, la TC entiende su rol en la comunidad como secundario; evitando en todo momento un papel protagonista. Según ella, la importancia de su trabajo radica en crear vínculos entre las personas de la comunidad. Como afirma, *“yo el día que me vaya lo importante es que al final se han creado vínculos y estos vínculos se van a mantener y la gente ha aprendido a conocerse. Esto es lo más importante: gente de diferentes edades; de diferentes perfiles”* (E4:50:89).

La información recogida en las entrevistas a los agentes clave que participaron en la EP nos ofrece información acerca del estilo de trabajo de la TC. En primer lugar, valoran la independencia profesional que mantiene la TC respecto a sus cargos técnicos superiores, tanto los del Ayuntamiento de Badia del Vallès como la fundación que gestiona el PDC. Según uno de los entrevistados, *“este hecho le otorga mucha validez de cara al Grupo Motor, que no la observan como <tú eres de ellos> o <tú eres de nosotros>. En este sentido el ellos y el nosotros queda diluido”* (E7:5:35).

Consideran que durante la EP se ha dado importancia a las opiniones de las personas de la localidad por encima de los comentarios técnicos de los profesionales. El agente clave 3 explica que la TC es una persona que sabe escuchar y que no está trabajando en la comunidad para *“hacerse la persona importante, que no es su opinión la que cuenta sino que le otorga importancia a la gente de aquí.”* (E9:18:101). Esta forma de entender las relaciones interpersonales en el trabajo comunitario se trasladó también a las dinámicas de evaluación del Grupo Motor. En estas reuniones, *“todo lo que se decía era importante, es decir, todo lo que podemos decir se valoraba por igual”* (E8:23:93), con independencia del rol que cada persona tenga en la comunidad.

Algunos de los agentes clave entrevistados son técnicos locales que participaron en el proceso de EP. El agente clave 1, responsable de gestionar una fundación con sede en la localidad, nos ofrece información sobre el tipo de relación profesional que mantiene con la TC. Esta persona valora la proximidad y disponibilidad de la TC para diseñar

acciones comunitarias conjuntas. En referencia a la TC explica que “*yo sé que está, y está a la disposición para hablar de cualquier proyecto o iniciativa que tengamos. Y para mí esto es básico y determinante.*” (E7:12:51).

#### **4.1.1.- Rol profesional del Técnico Comunitario**

Definimos el rol profesional del Técnico Comunitario en el ámbito de la acción comunitaria como el conjunto de funciones profesionales que vienen marcadas por: 1) su estilo de trabajo; 2) las indicaciones técnicas y políticas desde un nivel superior; 3) las necesidades y demandas de la comunidad con la que trabaja.

Presentamos la información en dos apartados. En primer lugar la autopercepción del rol por parte de los TC entrevistados. En un segundo momento, cómo observan los agentes clave el rol de la TC del estudio de caso durante el proceso de EP.

Una primera idea que sobresale es que su rol dentro del proceso de EP ha consistido en no ser protagonistas. Consideran que han actuado como *intermediarios* entre los participantes del Grupo Motor dentro del desarrollo de las dinámicas de evaluación. Su papel consiste en reformular las dinámicas y las relaciones, y en ocasiones suavizarlas; comentar y explicar diversas situaciones buscando otras fórmulas. También observan el rol de intermediario en las relaciones generadas entre el grupo de evaluadores universitarios y los vecinos y técnicos locales.

Un segundo rol consiste en actuar como *facilitadores*. Intentar que las personas se sientan cómodas en el momento en que se celebran las reuniones de evaluación. Dentro de este rol se acomodan diversas actuaciones, entre las que se destaca (1) la gestión logística de las reuniones: reserva y acomodación de espacios; proporcionar pequeños refrigerios; (2) la recepción de las personas en el espacio previo a la reunión; (3) el cierre de la sesión y la gestión del envío de documentación relacionada con la EP. También se interpreta el rol de facilitadores como el de *acompañantes* en el desarrollo de la EP.

En tercer lugar se encuentra el rol de *revisores*. Su trabajo pasa por repasar las propuestas iniciales de los evaluadores universitarios y adaptarlas y concretarlas en la práctica específica que representan las dinámicas. La finalidad es pensar cómo se



podrían vivir y recibir las dinámicas de evaluación por parte de las personas que componen el Grupo Motor, ya que la TC tiene un mejor conocimiento de las personas que forman la comunidad que los evaluadores universitarios.

Por último consideran que han participado como *animadores*. Han resaltado la utilidad de la EP en el Grupo Motor como estrategia metodológica en la evaluación de proyectos y acciones comunitarias. Los TC esperan consolidar la EP como práctica cotidiana en la evaluación de los proyectos y acciones que se desarrollen en la comunidad; animando a las entidades sociales en la utilización de este enfoque participativo.

La observación de los agentes clave sobre el rol profesional de la TC es la siguiente:

Todos los agentes clave entrevistados coinciden en considerarla como agente *facilitadora* de la EP en la comunidad.

El agente clave 1 la observa como *moderadora; canalizadora y coach*. Actuó como *vínculo* entre todos los implicados en la acción. En su opinión, gracias a la actuación de la TC se ha llegado a una situación de relajación y comodidad en el diálogo dentro del Grupo Motor que permite diseñar actividades creativas en la fase de difusión de la EP al resto de la comunidad. El entrevistado se refiere a la creación de una obra de teatro por parte de los integrantes del Grupo Motor como medio de comunicación para la difusión del proyecto y los resultados de la EP al resto de la comunidad. Finaliza explicando que considera a la TC una referente en la comunidad.

El agente clave 2 la considera una *coordinadora*, que no ha querido resaltar su protagonismo sino el de las otras personas. Ha sido el puente entre los evaluadores universitarios, los vecinos y vecinas y los demás técnicos locales que participaron.

El agente clave 3 ve su rol como el de una *acompañante* de las personas de la comunidad; que no ha querido destacar su papel. En sus propias palabras, considera que “*ha sido una de las figuras clave sin monopolizar;*” (E9:12:79) y que es una gran referente para la población ya que “*las personas la quieren mucho; la tienen aceptada no es una figura extraña, que les moleste*” (E9:23:19).

El agente clave 4 entiende el papel de la TC como *vínculo* entre los evaluadores universitarios, los técnicos locales y las entidades de la comunidad. Según la persona entrevistada, la TC ya realiza este rol de forma habitual fuera del proceso de EP cuando desarrolla otras actuaciones comunitarias en la localidad. Este papel permite que los técnicos especializados en cada área (servicios sociales; juventud; atención a población inmigrada) diseñen sus intervenciones con el apoyo y la información de la TC, que tiene un conocimiento general y transversal de lo que sucede en la comunidad. El rol de vínculo fue desarrollado por la TC en la EP. También le otorga el rol de *traductora*, entre los evaluadores universitarios y las personas del Grupo Motor. Este papel consiste en la explicación diáfana de los conceptos teóricos sobre evaluación al conjunto de las personas del Grupo Motor, ya que no todos están habituados con este tipo de lenguaje técnico ni poseen una formación especializada. Por último, la observa como la *coordinadora general* de la Evaluación Participativa.

En la Tabla 37 se resume la información sobre el rol profesional de la TC que presenta cada uno de los entrevistados: primero la autopercepción del rol por parte de los TC. En segundo lugar la percepción de los agentes clave sobre el rol profesional del TC durante el desarrollo de la EP.

AUTOPERCEPCIÓN DEL ROL PROFESIONAL DEL TÉCNICO COMUNITARIO	PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES CLAVE SOBRE EL ROL PROFESIONAL DEL TÉCNICO COMUNITARIO		
	Elemento común	Aportaciones de cada agente clave	
Intermediarios Facilitadores Acompañantes Revisores Animadores	Facilitadores	Moderadora Canalizadora Coach	Agente clave 1
		Coordinadora	Agente clave 2
		Acompañante	Agente clave 3
		Vínculo Traductora Coordinadora general	Agente clave 4

Tabla 37. Rol profesional del Técnico Comunitario en la Evaluación Participativa. Elaboración propia.

## **4.2.- Funciones generales en la acción comunitaria**

Definimos las funciones generales en la acción comunitaria como el conjunto de tareas que corresponde realizar al Técnico Comunitario como profesional encargado de un Plan de Desarrollo Comunitario. Las funciones se agrupan en cinco categorías, dependiendo del trabajo que se desarrolle y se encuentran relacionadas:

- Diseño-planificación.
- Gestión.
- Dinamización comunitaria.
- Evaluación.
- Innovación.

### **4.2.1.- Diseño-planificación**

Entre las funciones generales en la acción comunitaria relacionadas con el diseño y la planificación, la TC entrevistada afirma que *“una de mis funciones es detectar potencialidades en la comunidad”* (E3:16:39). También diseña los instrumentos de evaluación -cuestionarios y encuestas- que administra en la finalización de las actividades del PDC.

Se incluye dentro de la planificación de las actividades la participación de los TC en otros espacios que no son los propios de los PDC que gestionan. El objetivo de esta acción es diseñar con los profesionales de los diferentes servicios de la comunidad acciones conjuntas; que ofrezcan a la ciudadanía proyectos y actividades que traten temáticas transversales de interés común. En palabras de la TC de uno de los PDC de contraste, *“pretendemos la permeabilidad entre ámbitos; la convivencia desde lo transversal”* (Diario de campo, pág. 43).

### **4.2.2.- Gestión**

Las acciones encaminadas a gestionar las actividades que se desarrollan en el marco de los PDC suelen realizarse individualmente por parte de los TC; aunque en ocasiones

cuentan con la colaboración de los vecinos y vecinas de la localidad. Algunas de las funciones generales en la acción comunitaria relacionadas con la gestión son:

- a. Planificar los horarios de las actividades y difundir en la comunidad su inicio (Diario de campo, pág. 12).
- b. Programar reuniones de trabajo con profesionales de la localidad.
- c. Realizar recordatorios (llamadas telefónicas y envío de correos electrónicos) para que los vecinos y vecinas de la localidad tengan la opción de participar en la oferta de actividades que se programa.

#### **4.2.3.- Dinamización comunitaria**

Entre las funciones de dinamización comunitaria destaca apoyar a la comunidad en el desarrollo de las iniciativas que proponen. La TC dinamiza las reuniones de alguna de las entidades sociales de la comunidad, (Diario de campo, págs. 16 - 18); y, a petición de los vecinos y vecinas, también dinamiza alguno de los grupos informales que se forman en la comunidad para la organización de acciones puntuales, por ejemplo en la época navideña (Diario de campo, pág. 13). Los elementos relacionales están muy presentes en las entrevistas realizadas a los TC, ya que consideran que en la acción comunitaria *“gestionamos muchas emociones dentro de estos proyectos”* (E3:27:56). Por tal motivo, la negociación en el ámbito comunitario es una de las acciones que más nombran los TC dentro de la función de dinamización comunitaria.

#### **4.2.4.- Evaluación**

Los TC entrevistados señalan diversidad de métodos y estrategias en la evaluación de los proyectos y actividades del PDC que gestionan. Algunas de las acciones de evaluación identificadas en las entrevistas:

- a. Evaluación procesual de los proyectos a través de reflexión interna - supervisión con el apoyo técnico de una persona externa a la organización (E1:30:108).
- b. Reuniones de trabajo en las que se debaten las actividades y se consensuan los criterios para su evaluación (E3:54:96).

- c. Administración de cuestionarios y encuestas a la finalización de las actividades (E3:55:97).

El análisis muestra las dificultades para diseñar evaluaciones y que éstas sean compartidas y comprendidas por los vecinos y vecinas de la comunidad. El TC de uno de los PDC de contraste expresa las dificultades vividas cuando intenta diseñar procesos de evaluación que necesitan de una mayor participación de las personas. Según su opinión, *“cuando hemos hecho cosas así [metodologías participativas] precisamente los principales interlocutores representantes de la comunidad no les gustaba nada este estilo; ellos prefieren las reuniones de estilo soviético <culo pegado a la silla>, seis horas discutiendo porque sino les parece que no evaluas [...] y entonces generas este tipo de cosas porque piensas que puedes generar más participación y después les parece que <no se discute el fondo de la decisión>”* (E2:35:95).

#### **4.2.5.- Innovación**

Las acciones que realizan los TC entrevistados dentro de la función de innovación consisten en la participación en jornadas de formación; como también el intercambio de experiencias con otras personas, habitualmente profesionales del ámbito de la acción comunitaria. Según una de las TC de uno de los dos PDC de contraste, este tipo de acciones *“es una herramienta para poder estar bien con nuestro trabajo, y tener también un poco de perspectiva”* (E1:21:63).

#### **4.3.- Estrategias socioeducativas en la acción comunitaria**

Definimos las estrategias socioeducativas en la acción comunitaria como el conjunto de acciones específicas de trabajo que se derivan de las funciones generales en la acción comunitaria; de carácter motivacional, relacional, pedagógico y metodológico que efectúa el Técnico Comunitario para desarrollar directamente acciones comunitarias, o para facilitarlas en colaboración con el tejido asociativo de la comunidad. Son las siguientes:

- Estrategias socioeducativas en el diseño-planificación.
- Estrategias socioeducativas en la gestión.

- Estrategias socioeducativas en la dinamización comunitaria.
- Estrategias socioeducativas en la evaluación.
- Estrategias socioeducativas en innovación.

#### **4.3.1.- Estrategias socioeducativas en el diseño-planificación**

La TC de Badia del Vallès explica que, habitualmente, en los territorios con una dimensión geográfica reducida existe una saturación de acciones comunitarias. Éstas se diseñan por las diversas administraciones que intervienen en el territorio y que no coordinan correctamente. Para evitar esta experiencia, la TC diseña las acciones comunitarias evitando multiplicar los espacios y trabaja de manera más transversal (E3:43:66). Como estrategia socioeducativa en el diseño-planificación, la TC realiza reuniones de trabajo con otros técnicos locales sobre los proyectos que comparten para explicar qué necesidades existen y buscar líneas temáticas comunes.

#### **4.3.2.- Estrategias socioeducativas en la gestión**

Las estrategias socioeducativas relacionadas con la gestión consisten en<sup>142</sup> (1) informar a las entidades sociales sobre las convocatorias públicas a las que pueden presentarse para obtener financiación; (2) informar a las entidades sociales sobre las actividades que se realizan en la ciudad; (3) ayudar a personas y entidades en la búsqueda de recursos; (4) ofrecer apoyo técnico a los grupos naturales presentes en el territorio que plantean desarrollar nuevas acciones comunitarias; (5) gestionar las redes sociales digitales para comunicarse con los vecinos y vecinas.

#### **4.3.3.- Estrategias socioeducativas en la dinamización comunitaria**

En la acción comunitaria se realizan muchas actuaciones en el nivel interpersonal. La TC define este tipo de trabajo como de <persona a persona>, ya que no todo el trabajo se juega en los espacios de encuentro colectivo de las reuniones, o en las actividades, sino de forma previa. Una estrategia socioeducativa que utiliza la TC cuando existe un desacuerdo entre dos personas es preparar su acercamiento, intentar hablar con ambos primero de forma separada y después fomentar un encuentro previo a las actividades

---

<sup>142</sup> Información extraída de: Ficha de Observación 2011.12.01-Obs8 y Diario de Campo (págs. 15 – 18).

comunitarias. La estrategia consiste en desarrollar un proceso de mediación que intente anticiparse a los conflictos. También efectúa procesos de mediación entre personas y entidades cuando se presenta algún tipo de malentendido. En opinión de la TC de uno de los PDC de contraste entrevistada, este tipo de mediación comunitaria pretende *“ofrecer a las personas una respuesta en el contexto más adecuado”* (E1:20:62); explicando a las personas que no todas las decisiones que afectan a una comunidad dependen de los técnicos locales; ni que todas las consecuencias o problemáticas son asumibles por parte de los técnicos locales.

Una segunda estrategia consiste en aprovechar los actos de la vida cotidiana de la comunidad -la fiesta mayor- para potenciar su presencia y efectuar un acercamiento a las personas que participan en el ámbito asociativo. La profesional mantiene las vías de comunicación abiertas con las entidades del territorio, para involucrarlos de manera conjunta en los proyectos.

Por último, utiliza la estructura del PDC para ofrecer espacios de relación entre el tejido asociativo de la comunidad. Encontramos un ejemplo en la entrevista del TC de uno de los PDC de contraste. Este profesional pone el ejemplo del inicio de un banco del tiempo en el barrio en el que trabaja. Según el TC, *“el PDC dió dinero para poder iniciarlo, pero además le ofreció un espacio de relaciones que le ha hecho crecer en poco tiempo”* (E2:17:39).

#### **4.3.4.- Estrategias socioeducativas en la evaluación**

Las estrategias socioeducativas relacionadas con la evaluación se dividen en (1) acciones de evaluación diagnóstica y (2) acciones de evaluación de los procesos comunitarios.

En relación a la evaluación diagnóstica, el agente clave 3 explica que cuando la TC empezó a trabajar en el PDC de Badia del Vallès visitó todas las entidades sociales con el objetivo de conocerlas y presentarse al conjunto de profesionales y vecinos y vecinas de la ciudad. También antes del diseño de una acción comunitaria la TC efectúa un trabajo previo que consiste en una fase *“de acercamiento, de hablar con unos y otros para escucharlos y contactar a las persona.”* (E9:24:28).

Sobre la evaluación de los procesos comunitarios, el agente clave 1 pone un ejemplo de valoración conjunta de una acción comunitaria con la TC. Según el entrevistado, la TC *“me explica situaciones que están funcionando, por ejemplo en el momento del inicio del préstamo de ropa que ella lideró nos reunimos para explicarme cuáles eran los canales para su uso; qué necesidades había, etc. Esto lo valoro muy positivamente porque cuando hay algún proyecto, alguna cosa que la TC considera que nosotros como entidad podemos contribuir con algo nos lo dice ensenguida”* (E7:11:51).

#### **4.3.5.- Estrategias socioeducativas en innovación**

La TC interviene cuando observa potencialidades en la comunidad: si conoce iniciativas ciudadanas efectúa un acompañamiento socioeducativo que puede acabar materializándose en acciones comunitarias específicas. En sus propias palabras, *“cuando se crea un nuevo proyecto hay que actuar y utilizar diferentes canales.”* (E3:37:78).

#### **4.4.- Funciones específicas en la Evaluación Participativa**

Son el conjunto de tareas que realiza la TC como profesional implicado en un proceso de Evaluación Participativa de acciones comunitarias. Las funciones específicas se agrupan en seis categorías, dependiendo del trabajo que desarrolle y se encuentran relacionadas:

- Funciones de apoyo a la entrada a la comunidad.
- Funciones de difusión inicial de la Evaluación Participativa.
- Funciones de negociación de la Evaluación Participativa.
- Funciones relacionadas con el seguimiento técnico de la evaluación.
- Funciones de acompañamiento en las dinámicas de evaluación.
- Funciones de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad.



#### **4.4.1- Funciones de apoyo a la entrada a la comunidad**

Las funciones de la TC en el apoyo a la entrada a la comunidad de los evaluadores universitarios consisten, en primer lugar, en facilitar al equipo de evaluadores toda la documentación relacionada con el PDC y con las acciones comunitarias que se organizan en la localidad. La finalidad es que los evaluadores conozcan cuáles son los proyectos y actividades que se desarrollan, a través del análisis de los documentos del PDC.

La segunda función es introducir a los evaluadores universitarios en las dinámicas comunitarias cotidianas vinculadas al PDC. De esta manera los evaluadores universitarios pueden conocer los espacios de participación en el PDC y cómo se organizan.

#### **4.4.2.- Funciones de difusión inicial de la Evaluación Participativa**

Las funciones de la TC relacionadas con la difusión inicial de la EP se centran en aconsejar a los evaluadores universitarios las mejores estrategias para explicar el proyecto de EP en la comunidad, gracias al conocimiento que tienen de la misma<sup>143</sup>. Otra de las funciones consiste en poner en contacto a los evaluadores universitarios con agentes clave de la comunidad, también con el objetivo de poder explicar el proyecto de EP.

#### **4.4.3.- Funciones de negociación de la Evaluación Participativa**

La TC realiza tres funciones principales relacionadas con los procesos de negociación durante la EP. La primera función negociadora se desarrolla con los evaluadores universitarios; y se enmarca en el inicio de la relación profesional entre estos agentes externos a la comunidad y la propia TC. Esta función de negociación consiste en ubicar a los evaluadores universitarios en la comunidad y en las actividades relacionadas con el PDC: ofrecer información sobre el contexto y la historia de la comunidad; como también información sobre las acciones comunitarias que se desarrollan y/o relación con el PDC. Este tipo de colaboración y negociación son las bases para la creación del mapa de acciones comunitarias de la localidad.

---

<sup>143</sup> Información extraída del acta de reunión: 2011.11.15-RT.

En segundo lugar destaca la función de mediación y resolución de los conflictos que se producen a lo largo del proceso de EP. Esta negociación se produce entre la TC y alguno de los participantes con un perfil no técnico del Grupo Motor. La TC media entre ellos cuando surgen conflictos, sobre todo en la fase de creación del Grupo Motor.

En tercer lugar, la TC efectúa funciones relacionadas con la explicación y resolución de las dudas de los participantes del Grupo Motor sobre las dinámicas de evaluación que se utilizan en las sesiones de EP. Este tipo de función se lleva a cabo con los participantes con un perfil no técnico; y es una función que facilita el desarrollo de las dinámicas.

#### **4.4.4.- Funciones relacionadas con el seguimiento técnico de la evaluación**

El desarrollo de un proceso participativo necesita de un seguimiento técnico y de un apoyo logístico. Sin la resolución satisfactoria de ambos componentes, el proceso puede verse afectado. La TC es la persona encargada de realizar este conjunto de funciones, entre las que se destacan:

- Realiza llamadas y envía correos electrónicos para: a) convocar inicialmente a las personas de la comunidad en el momento de la presentación del proyecto de EP; b) emitir recordatorios de las reuniones del Grupo Motor días antes de su realización.
- Proporciona apoyo logístico (ordenador portátil y proyector) a los evaluadores universitarios.
- Reserva y organiza las salas de reuniones para las dinámicas de EP.
- Facilita, cuando es posible, pequeños refrigerios -zumos, pastas- durante el desarrollo de las dinámicas del Grupo Motor.
- Distribuye entre los componentes del Grupo Motor la documentación que se va generando durante el desarrollo de la EP.
- Distribuye entre las personas del Grupo Motor la calendarización de las dinámicas de EP.

#### **4.4.5.- Funciones de acompañamiento en las dinámicas de evaluación**

La función principal de la TC durante las dinámicas de evaluación del Grupo Motor consiste en (a) apoyar las intervenciones de los evaluadores universitarios y (b) mediar durante el desarrollo de las dinámicas.

#### **4.4.6.- Funciones de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad**

Las funciones de la TC en la difusión de la EP en el conjunto de la comunidad son: a) identificar posibles espacios comunitarios en donde explicar las ideas de la EP y los resultados obtenidos en la experiencia ya realiza de EP; b) asesorar a los evaluadores universitarios y al resto de componentes del Grupo Motor sobre el formato del proceso de difusión de la EP en el conjunto de la comunidad.

#### **4.5.- Estrategias socioeducativas en la Evaluación Participativa**

Definimos las estrategias socioeducativas en la Evaluación Participativa como el conjunto de acciones específicas de trabajo que se derivan de las funciones específicas en la Evaluación Participativa; de carácter motivacional, relacional, pedagógico y metodológico que desarrolla la TC en su relación con otros agentes -evaluadores universitarios, técnicos locales, vecinos y vecinas de la comunidad- para facilitar una EP de acciones comunitarias. Se dividen en seis tipos:

- Estrategias de negociación.
- Estrategias de difusión inicial de la Evaluación Participativa.
- Estrategias socioeducativas con los evaluadores universitarios.
- Estrategias socioeducativas con los técnicos locales.
- Estrategias socioeducativas con la comunidad.
- Estrategias de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad.

#### **4.5.1.- Estrategias de negociación**

La negociación es la primera estrategia socioeducativa que se desarrolla durante la EP y abarca íntegramente la fase 1 del proceso. Se organiza en tres niveles de intervención: el nivel autónomico; el nivel local, y un tercer nivel mixto autónomico-local; y con la participación de diversos técnicos con diferentes responsabilidades: a) técnicos de la Administración autonómica -Generalitat de Catalunya-; b) técnicos de la Administración local -Ayuntamiento de Girona y Ayuntamiento de Badia del Vallès; c) técnicos de las entidades gestoras de los PDC.

Los procesos de negociación adquieren centralidad en la primera fase de la EP, pero no se limitan a ésta. El análisis del proceso demuestra una continuidad cíclica de las negociaciones a lo largo de la EP, en donde identificamos procesos de negociación que responden a objetivos concretos de cada una de las cinco fases de la EP. De forma específica, se producen cinco tipos de negociación a lo largo del proceso de EP:

- a. Negociación inicial de los significados de la evaluación.
- b. Negociación de las expectativas y conflictos iniciales durante la creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa.
- c. Negociación durante la Evaluación Participativa de las acciones comunitarias.
- d. Negociación durante las reuniones técnicas de la Evaluación Participativa entre los evaluadores universitarios y la Técnica Comunitaria.
- e. Negociación sobre la difusión de la Evaluación Participativa al conjunto de la comunidad.

A continuación se presenta información específica sobre las estrategias socioeducativas que desarrolla la TC en cada uno de los cinco tipos de negociación.

##### ***a. Negociación inicial de los significados de la evaluación***

La negociación inicial de los significados de la evaluación busca establecer cuáles son las bases comunes a partir de las cuales los actores implicados entienden qué es una Evaluación Participativa y cómo se debe articular: qué objetivos pretende alcanzar y qué

pasos debe seguir. Representa un acuerdo general de mínimos entre todos los actores implicados acerca del significado de una EP, que posteriormente se desarrollará atendiendo a las especificidades de cada proyecto y acción que se quiera evaluar; y a las peculiaridades de cada una de las comunidades en la que se implementará. Es la única negociación que se produce en los tres niveles de actuación: 1) nivel autonómico; 2) nivel autonómico-local, 3) nivel local.

La negociación inicial implica a los evaluadores universitarios y a técnicos que se encuentran en distintos niveles de actuación y responsabilidad. Se presentan posturas diferentes, incluso divergentes, entre los técnicos que participan en los niveles 1 y 2 de la negociación inicial. Los Técnicos Comunitarios observan la propuesta útil para evaluar las acciones comunitarias que se desarrollan en los PDC, ya que necesitan protocolos en la evaluación que contribuyan a la sostenibilidad de los mismos. Su postura y sus intervenciones son de carácter técnico y metodológico: preguntan si en este tipo de evaluaciones se prevén espacios para explicar la iniciativa y si las personas de la comunidad se pueden sumar a la participación. Los técnicos de las Administraciones autonómica y local presentan resistencias en la cesión del control de la evaluación, ya que consideran que es algo que se debe gestionar a nivel técnico más que a nivel ciudadano. Sus preguntas e intervenciones se orientan sobre el nivel de profundidad y de representación que adquieren las personas en este tipo de estrategia evaluadora.

Una vez establecido un acuerdo en los niveles 1 y 2, indispensable para el inicio de la EP, el siguiente paso en la negociación inicial de los significados de la evaluación se traslada a la comunidad específica; y se produce entre los evaluadores universitarios y un conjunto de profesionales a nivel local: a) la Técnica Comunitaria del PDC; b) el coordinador del área de acciones sociales y culturales del Ayuntamiento de Badia del Vallès y c) el coordinador<sup>144</sup> de planes comunitarios de la fundación que gestiona el

---

<sup>144</sup> Su actuación durante la EP no ha estado correctamente definida ni ha sido constante. Por otra parte, la persona que desempeñaba este cargo dentro de la fundación cambió durante los meses en los que se desarrollaba la EP. La primera persona que actuó como coordinador participó en la fase de negociación, concretamente en dos reuniones: a) Negociación a nivel autonómico-local (21.09.2011); b) Negociación a nivel local (26.10.2011). La segunda persona que desempeñó este cargo dentro de la fundación participó en la fase 4; de manera específica en la subfase 4.3. Desarrollo y seguimiento de la EP (Reunión Técnica

PDC. Las negociaciones a esta altura del proceso son de carácter técnico, no produciéndose todavía un contacto directo con las personas que, desde sus entidades sociales, participan en las acciones comunitarias de la localidad y que posteriormente forman parte del Grupo Motor de la EP.

La función principal de la TC durante la negociación inicial a nivel local, en sus propias palabras, *“ha sido ubicaros y daros el máximo de información sobre el contexto, la historia, la realidad de la ciudad, su presente, pasado y perspectiva de futuro; y construir con vosotros el mapa de acciones comunitarias. Yo creo que en ese sentido vosotros tenéis la metodología y yo la información en esta primera fase”* (E4:15:28).

En esta negociación se identifica a nivel local y técnico qué personas, grupos y colectivos vinculados con el PDC son interesantes que participen, y que además estén dispuestos a hacerlo de manera estable. En este sentido se efectúa una selección de las personas con las que nos pondremos en contacto para proponerles que participen en la EP, ya que no es posible ponerse en contacto ni trabajar con todas las personas y entidades sociales que participan y organizan, respectivamente, acciones comunitarias en la localidad. Esta decisión es una estrategia habitual en los procesos de EP referenciados en la bibliografía (Stufflebeam, 2000). Una vez la TC adquiere conocimientos básicos sobre la estrategia de la EP fruto de las reuniones técnicas con los evaluadores universitarios, esta profesional se pone en contacto con otros técnicos locales y agentes clave de la comunidad, con los objetivos de explicarles las ideas principales del proyecto de EP; sondear sus intereses e invitarlos a que participen en la iniciativa.

#### ***b. Negociación de las expectativas y conflictos iniciales durante la creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa***

Este tipo de negociación se desarrolla en dos fases de la EP:

- Fase 3.- Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad (Reunión Comunitaria del 19.12.2011).

---

del 18.05.2012) y en la subfase 4.4. Evaluación del proceso de EP (Reunión Grupo Motor del 27.11.2012).

- SubFase 4.2.- Preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor. (de manera específica durante la reunión del Grupo Motor del 14.03.2012).

La entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad con el acompañamiento de la TC y la presentación del proyecto de EP a la comunidad permiten reunir un conjunto de personas de Badia del Vallès que no se conocían previamente al desarrollo de esta iniciativa. Se logra constituir un Grupo Motor que tiene como tarea principal seleccionar acciones comunitarias que se desarrollan en la localidad y evaluarlas. Los momentos iniciales de constitución del grupo e inicio de las dinámicas de evaluación no están exentos de conflictos, ya que las personas acuden a las reuniones movidas por expectativas e ideas previas. A este respecto, surgen (a) dudas de algunos de los participantes respecto a la evaluación y a su participación en este tipo de estrategia evaluadora; y (b) conflictos entre algunas de las personas.

En relación a las dudas de alguno de los actores, consideran que los proyectos que realizan en sus entidades sociales no han sido seleccionados para su evaluación en este proceso. Exponen su deseo inicial de abandonar el Grupo Motor. Finalmente se reconduce el conflicto gracias a la intervención de la TC durante la reunión del Grupo Motor, no abandonándolo. Sobre el conflicto entre personas de dos entidades que habían sido convocadas para formar parte del Grupo Motor, éste no se logra resolver y dos personas de una misma entidad deciden abandonar el Grupo Motor.

En ambos casos las estrategias socioeducativas de la TC han sido:

- a. Canaliza las discrepancias y media entre los actores en el momento que surge el conflicto en las reuniones del Grupo Motor.
- b. Explica a las personas que habían manifestado algún tipo de discrepancia la utilidad del proceso de EP. Realiza esta estrategia en (1) las reuniones comunitarias habituales como técnica responsable del PDC, y (2) antes de la siguiente reunión del Grupo Motor.
- c. Se reúne individualmente con las personas que abandonan el Grupo Motor para intentar recuperar su participación.

Estas negociaciones y las estrategias socioeducativas que implementa la TC se producen cuando se inician las dinámicas de evaluación dentro del Grupo Motor. Es el momento en que se define qué acciones comunitarias y qué elementos dentro de cada una de ellas se quieren evaluar. Según una de las TC entrevistada de los PDC de contraste, “*estamos formando los espacios en los que se va a realizar la EP.*” (E1:23:78); por lo que se puede considerar habitual la existencia de conflictos entre los actores.

### ***c. Negociación durante la Evaluación Participativa de las acciones comunitarias***

El conjunto de estrategias socioeducativas que despliega la TC en este apartado se producen durante la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*. Se observan sus actuaciones en dos espacios diferentes. En primer lugar desarrolla las estrategias socioeducativas durante las dinámicas evaluadoras del Grupo Motor. En un segundo momento, realiza un trabajo socioeducativo fuera del espacio de encuentro que representan las dinámicas de evaluación del Grupo Motor. Los espacios que utiliza son los propios de su trabajo comunitario cotidiano con las personas que componen el Grupo Motor, ya que estas personas participan en actividades y comisiones que coordina la TC como responsable en la gestión del PDC.

Las estrategias socioeducativas que despliega la TC durante las reuniones del Grupo Motor son:

- a. Genera un clima de trabajo -físico y simbólico- que es facilitador para el desarrollo de la EP. La participación de las personas y la creación de un diálogo en las dinámicas del Grupo Motor se producen desde una sensación de comodidad, ya que los elementos de orden logístico y administrativo estaban resueltos antes del inicio de las dinámicas mensuales de EP. En opinión de uno de los agentes clave entrevistados, considera que la TC consiguió que “*pudiésemos estar por aquello a lo que teníamos que estar, no porque la sala no existiese, o hiciese mucho frío o no hubiese sillas. Incluso esto, el apartado más pedestre, básico y administrativo no salió porque ya estaba resuelto.*” (E7:27:96).



- b. Realiza acciones de mediación y resolución de conflictos. La TC intenta pacificar ciertas situaciones de tensión que se producen entre algunos de los participantes dentro de las dinámicas del Grupo Motor; buscando que las personas discutan sobre las valoraciones de las acciones comunitarias, pero que siempre actúen y hablen entre ellos con respeto. En palabras de una de las agentes clave entrevistadas, la TC *“siempre explica lo que se va a hacer [en las dinámicas de EP] pero hay también momentos de crisis”* (E10:7:78).
- c. Adapta el lenguaje técnico de la evaluación para que sea fácilmente interpretable por parte de alguno de los perfiles de personas que componen el Grupo Motor de la EP. Nos referimos a los participantes de las actividades del PDC que, a diferencia de los profesionales locales, no tienen una formación especializada que facilite la discusión técnica en las decisiones de la evaluación. La estrategia socioeducativa de adaptar el lenguaje técnico de la evaluación al perfil de los participantes es más necesaria todavía cuando existe una alta diversidad cultural entre las personas que componen el Grupo Motor. Según la opinión de la TC de uno de los PDC de contraste,<sup>145</sup> *“con el grupo de mujeres que son de diferentes países, con un nivel de lengua un poco o bastante limitado, tendremos que hacer el esfuerzo de adaptar la EP a su lenguaje; buscar unos códigos que puedan entender fácilmente”* (E1:40:93). La TC del estudio de caso principal coincide en la necesidad de adaptar el lenguaje y los ritmos de la evaluación para que el uso habitual de conceptos técnicos por parte de los profesionales que forman un Grupo Motor, no impida que afloren las valoraciones de otros perfiles de personas con menor formación.
- d. Respeta los conocimientos de las personas que conforman el Grupo Motor e incluye como aportación al proceso evaluador sus valoraciones. En palabras de uno de los agentes clave entrevistados sobre el desempeño de la TC en la EP, esta profesional *“aprovecha al máximo la experiencia y los*

---

<sup>145</sup>El PDC del Poblenou (Barcelona) es uno de los Planes Comunitarios que se utilizan en esta investigación como casos de contraste. De su proceso de EP, que conocemos gracias a las dos entrevistas con la TC; a la participación en alguna de sus sesiones de EP del Grupo Motor; y a conversaciones informales reflejadas en el diario de campo del investigador, destacamos una multiplicación de la EP que llevaron a cabo con un grupo de mujeres pakistanesas que participan regularmente en el PDC.

*conocimientos que hemos podido ir aportando las personas dentro del Grupo Motor, para sacar más información para el proyecto de EP” (E8:13:76).*

- e. Resalta elementos de las acciones comunitarias seleccionadas para su evaluación participativa que podrían quedar en un segundo plano. Esta es una estrategia que comparte con los demás técnicos de la localidad que participan en el Grupo Motor. Como especialistas en las temáticas y gestores de los proyectos y actividades, el colectivo de profesionales aporta al debate una información útil en la toma de decisiones del proceso evaluador.

Las estrategias socioeducativas que lleva a cabo la TC fuera de las dinámicas del Grupo Motor son:

- a. Realiza recordatorios -llamadas telefónicas y correos electrónicos- a las personas del Grupo Motor. De esta manera, la TC establece contactos permanentes con las personas y las motiva a que participen en el Grupo Motor de la EP. Según la TC, es una estrategia socioeducativa utilizada *“durante todo el proceso porque como has visto hay personas que se han ido integrando sobre la marcha.” (E4:1:19).*
- b. Explica las dudas que van surgiendo y las ideas generales de la EP en los espacios habituales de reunión que comparten los vecinos y vecinas de la localidad que participan en el Grupo Motor y la TC, dentro de su trabajo como coordinadora del PDC. Es una estrategia que consiste en trabajar al mismo tiempo ‘dentro y fuera’ del Grupo Motor, ya que la TC tiene contacto directo con los vecinos y vecinas de la localidad en ambos espacios. Esta estrategia sirve para resolver conflictos fuera del Grupo Motor, para preparar y afrontar mejor las nuevas dinámicas. Según la opinión de una de las agentes clave entrevistada, *“recuerdo uno de los días que vino mucha gente y que explicaron que no lo tenían muy claro, a pesar de que la TC había explicado pero no lo acababan de tener claro. Entonces ella hizo un trabajo previo a la nueva reunión del Grupo Motor. Observo cómo explica a entidades y asociaciones lo que se va a hacer, es decir, que hubo un trabajo de seguimiento y de explicación” (E10:7:78).*

- c. Negociación durante las reuniones técnicas de la Evaluación Participativa entre los evaluadores universitarios y la Técnica Comunitaria.

Durante el proceso de EP se efectúan trece reuniones técnicas, que suman un total de dieciocho horas y media de trabajo. Este tipo de reunión se celebra entre los evaluadores universitarios y la TC, y se intercalan con las reuniones del Grupo Motor. El objetivo principal de este tipo de reuniones es el seguimiento metodológico del proceso de EP.

Dentro del desarrollo de la EP la TC juega un rol importante, ya que es la persona que (1) mejor conoce las personas que integran el Grupo Motor de la EP; (2) mejor interpreta cómo los integrantes del Grupo Motor pueden reaccionar ante las dinámicas de evaluación. El seguimiento técnico de la evaluación no se realiza sólo de manera presencial, sino que se utilizan las llamadas telefónicas y los correos electrónicos como herramientas de trabajo que dan continuidad a las decisiones tomadas presencialmente. En el anexo 2 “Inventario registros documentales del proceso de investigación” se puede consultar el número total de llamadas y correos electrónicos intercambiados con la TC durante el desarrollo de la evaluación.

El contenido de las negociaciones durante las reuniones técnicas entre los evaluadores universitarios y la TC varía conforme evolucionan las sucesivas fases de la EP. En la Tabla 38 se relacionan las fases de la EP con el contenido de las negociaciones que se producen en cada una de ellas:

FASES DEL PROCESO DE EP		CONTENIDO DE LAS NEGOCIACIONES
<b>FASE 1. NEGOCIACIÓN DE LA EP</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar agentes clave de la comunidad</li> <li>• Identificar espacios de participación en la comunidad</li> <li>• Identificar/definir las acciones comunitarias</li> <li>• Revisar/mejorar el mapa de acciones comunitarias</li> </ul>
<b>FASE 2. ENTRADA EVALUADORES A LA COMUNIDAD Y DIFUSIÓN INICIAL EP</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir cómo abordar la entrada a la comunidad: espacios; temporización, etc.</li> </ul>
<b>FASE 3. PRESENTACIÓN PROYECTO EP A LA COMUNIDAD</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir/aconsejar sobre el modelo de sesión de presentación</li> </ul>
<b>FASE 4. DESARROLLO DE LA EP</b>	SUBFASE 4.1. CREACIÓN GRUPO MOTOR DE LA EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir cómo abordar los conflictos iniciales</li> <li>• Informar sobre las características de las personas que componen Grupo Motor</li> </ul>
	SUBFASE 4.2. NEGOCIACIÓN EP CON GRUPO MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir la temporización de la EP</li> <li>• Revisar propuestas metodológicas de los evaluadores para adaptarlas al contexto</li> </ul>
	SUBFASE 4.3. DESARROLLO DE LA EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretar las dinámicas de evaluación y ponerlas en práctica</li> </ul>
	SUBFASE 4.4. PRESENTACIÓN RESULTADOS EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir/aconsejar sobre el modelo de sesión de presentación</li> </ul>
	SUBFASE 4.5. EVALUACIÓN EP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar propuestas metodológicas de los evaluadores para adaptarlas al contexto</li> </ul>
<b>FASE 5. DIFUSIÓN EP AL RESTO DE LA COMUNIDAD</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar espacios comunitarios para la difusión</li> <li>• Asesorar acerca del formato de la difusión</li> </ul>

Tabla 38. Relación entre las fases de la EP y el contenido de las negociaciones entre TC y evaluadores universitarios.

Elaboración propia.

Las reuniones técnicas y las reuniones del Grupo Motor constituyen el núcleo central del proceso evaluador participativo. En palabras de la TC, *“ha habido un trabajo muy interactivo de preparación de las sesiones que íbamos consensuando desde el Grupo Motor y nuestras reuniones internas -se refiere a las reuniones técnicas- (E4:15:28). Desde su punto de vista, el elemento relacional entre los evaluadores universitarios y la TC resulta clave, ya que “se ha conseguido y era necesario desarrollar una relación de confianza, de escucha activa y mutua. También de proximidad, para facilitar las relaciones con el resto del grupo y poder transmitir esa complicidad. Por eso era importante mantener una comunicación regular y fluida” (E4:4:45). Una de las TC de los PDC de contraste entrevistada en la investigación confirma esta opinión, y considera que estableció con los evaluadores universitarios una “relación de muy buena colaboración, con muchas dosis de flexibilidad, de comprensión de nuestros límites y de nuestra disponibilidad en cada momento. Creo que ha sido excelente en este sentido” (E6:6:13).*

#### **d. Negociación sobre la difusión de la Evaluación Participativa al conjunto de la comunidad.**

Tres son los objetivos de la difusión de la EP al conjunto de la comunidad:

1. Dar a conocer al conjunto de la comunidad una experiencia de EP desarrollada por un colectivo de personas que; de manera más directa en el caso de los vecinos y vecinas, o a través de una relación profesional -los técnicos locales y los evaluadores universitarios-; forman parte de la comunidad.
2. Presentar al conjunto de la comunidad los resultados conseguidos en la EP de dos de las acciones comunitarias que se llevan a cabo en la comunidad.
3. Fomentar -mediante la explicación del proceso vivido- el uso de la estrategia de la EP en la evaluación de las acciones comunitarias que llevan a cabo las entidades sociales y los servicios de la Administración.

Las estrategias socioeducativas que utiliza la TC durante la negociación para decidir cuáles son los cauces para la difusión de la EP al conjunto de la comunidad son:

- a. Utiliza elementos motivacionales durante la negociación; con el objetivo de buscar el interés de los participantes del Grupo Motor para que impulsen la continuidad de la estrategia de la EP en la evaluación de las acciones comunitarias de la localidad. A este respecto, y sobre la continuidad de la EP, la TC *“considera que depende en gran medida de nuestra propia motivación para sacar adelante los procesos de evaluación”* (RGM: 56:4:41).
- b. Utiliza elementos motivacionales para fomentar que el Grupo Motor continúe reuniéndose una vez finalice este proceso de EP. Según la TC, es *“imprescindible seguir dándole vida al grupo, ya que funciona como espacio de confluencia de diversas personas y entidades locales; precisamente esto es bueno, ya que una de las problemáticas que sabemos que tenemos es la falta de comunicación entre las entidades”<sup>146</sup>*.
- c. Vincula y relaciona las acciones propias del proceso de EP con las acciones comunitarias habituales que se llevan a cabo en la comunidad. En palabras de la TC extraídas de una de las fichas de observación del trabajo de campo, *“mañana tenemos en Badia organizada una charla en la que hay apuntadas unas 40 personas. Se podría aprovechar para explicar el trabajo hecho en la EP. Invitar a las personas de las distintas comisiones pero también como un espacio de reflexión sobre el trabajo comunitario”<sup>147</sup>*.
- d. Propone espacios de trabajo consolidados y compartidos por los profesionales y representantes de las entidades sociales de la comunidad para presentar los resultados de la EP. La TC se refiere a los consejos municipales.

#### 4.5.2.- Estrategias de difusión inicial de la Evaluación Participativa

Las estrategias socioeducativas de difusión inicial de la EP son un trabajo conjunto entre los evaluadores universitarios y la TC. Se desarrollan principalmente durante la *Fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa*; y la *Fase 3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa a la comunidad*. Las estrategias de difusión inicial adquieren mayor importancia en estas dos fases, pero no se limitan a éstas, ya que se extienden a lo largo de toda la EP. Continuar con la difusión de la EP cuando ya se estaban realizando las dinámicas de evaluación de

<sup>146</sup> Texto extraído de la ficha de observación: 2012.12.18-Obs17

<sup>147</sup> Texto extraído de la ficha de observación: 2012.12.18-Obs17

las acciones comunitarias favoreció la incorporación de dos nuevas personas al Grupo Motor. Una de ellas adquirió importantes responsabilidades en las fases 4 y 5 de la EP, implicándose de forma muy activa en el proceso de difusión extensa de la EP al conjunto de la comunidad.

Los objetivos principales de la difusión inicial son: 1) presentar las líneas generales de la EP a la comunidad; 2) facilitar el marco de actuación de los evaluadores universitarios en la comunidad. Es una actuación que se desarrolla de forma sencilla y diáfana; sin introducir tecnicismos ya que se busca invitar a las personas a la participación. Otra segunda característica de la difusión inicial es que permite presentar a los evaluadores e introducirlos en la comunidad de forma natural. En este sentido, y en alusión al desempeño de la TC, un agente clave entrevistado explica que *“cuando llegasteis [los evaluadores universitarios al contacto con la comunidad]<sup>148</sup> yo creo que la gente sabía más o menos lo que se iba a hacer; no de qué manera pero sí sabían a lo que veniais, eso seguro”* (E10:2:34).

Las estrategias socioeducativas que la TC utiliza para difundir inicialmente la EP son:

- a. Realiza llamadas telefónicas y envía correos electrónicos para explicar las ideas generales de la EP a las personas de la comunidad.
- b. Utiliza los espacios relacionales que ha construido en la comunidad en su trabajo como TC para explicar en persona y de forma informal el proyecto de EP. Utiliza esta estrategia con personas que no están habituadas a la comunicación a través de redes sociales digitales; o que no disponen de una cuenta personal de correo electrónico para recibir las convocatorias.
- c. Presenta a los evaluadores universitarios a los vecinos y vecinas de la localidad; y los introduce en las actividades comunitarias que lidera la TC. Como ya explicamos en el apartado dedicado a la descripción del proceso de EP, los evaluadores universitarios son invitados en la fase 2 a participar en actividades comunitarias los días 9 de Noviembre de 2011<sup>149</sup>; 14 de

<sup>148</sup> El texto explicativo entre corchetes es nuestro.

<sup>149</sup> Diario de campo del investigador, pág. 11

Noviembre de 2011<sup>150</sup>; y 1 de Diciembre de 2011.<sup>151</sup> La finalidad consiste en establecer una primera toma de contacto con aquellas personas que pueden formar parte del Grupo Motor de la EP.

- d. Presenta a los evaluadores universitarios a otros técnicos locales de la comunidad; posibilitando reuniones de trabajo que tienen como objetivo ampliar la EP a otros ámbitos y sectores de la población de la localidad.
- e. Organiza una sesión específica de presentación del proyecto de EP con representadas de asociaciones que participan en el PDC.
- f. Se reúne con colectivos de jóvenes de la localidad para sondear sus opiniones y explicar el proceso de EP, con el objetivo de que puedan conocerlo y participar.
- g. Anima, en líneas generales, a la participación de los miembros de la comunidad en el proceso de EP.

Las estrategias socioeducativas de difusión inicial de la EP han servido para generar vínculos entre, por una parte los evaluadores universitarios y los técnicos locales y las personas que participan en las entidades sociales; y por otra parte entre los técnicos locales y las personas que participan en las entidades sociales, ya que no todos ellos se conocían de manera personal antes del inicio de la EP. Este conjunto de alianzas impulsó la creación del Grupo Motor.

#### **4.5.3.- Estrategias socioeducativas con los evaluadores universitarios**

La investigación sobre procesos de EP confirma la necesidad de basar las actuaciones en los principios de inclusión, diálogo y deliberación (House, 2005; Suárez-Herrera et al., 2009), y respetar y valorar los puntos de vista de todos los participantes (Fetterman, 2005). Para desarrollar estos principios rectores dentro de un proceso de EP específico, diseñamos un conjunto de estrategias socioeducativas que fomentan (a) las relaciones de confianza y de proximidad, y (b) la escucha activa entre las personas. El primer paso es trabajar la relación entre los evaluadores universitarios y la TC. Cuanto mejor se

---

<sup>150</sup> Diario de campo del investigador, pág. 12

<sup>151</sup> Diario de campo del investigador, págs. 15 – 17



desarrolle la relación entre estos dos perfiles, mejor serán las relaciones con el resto de personas que configuran el Grupo Motor.

La actuación principal de la TC consiste en compartir con los evaluadores universitarios el conocimiento que tiene sobre la comunidad, fruto de su trabajo en el PDC. Las estrategias socioeducativas que realiza la TC con los evaluadores universitarios se agrupan en dos niveles de intervención: 1) el nivel interpersonal y 2) el nivel comunitario.

Las estrategias socioeducativas que desarrolla la TC en el trabajo con los evaluadores universitarios en el nivel interpersonal se despliegan durante las reuniones técnicas de seguimiento de la EP. Se sitúan en el nivel de intervención interpersonal porque en estas reuniones sólo participan la TC y los evaluadores universitarios. Son las siguientes:

- a. Mantiene en todo momento una comunicación regular y fluida.
- b. Ubica a los evaluadores universitarios en la dinámica de la comunidad; ayudándolos a que entren en las mejores condiciones posibles.
- c. Realiza un constante feedback con los evaluadores universitarios a lo largo de toda la EP.
- d. Ofrece consejos metodológicos y comunitarios a los evaluadores universitarios para facilitar el avance de la EP.
- e. Recomienda realizar entrevistas a personas clave de la comunidad que ofrezcan información que sirva para preparar la evaluación de las acciones comunitarias “anticrisis” y “educación”.

Las estrategias socioeducativas que desarrolla la TC con los evaluadores universitarios en el nivel comunitario se despliegan durante las reuniones del Grupo Motor. Son las siguientes:

- a. Explica, a petición de los evaluadores universitarios y desde su perspectiva como TC, la importancia de la EP como estrategia de trabajo en el ámbito comunitario.

- b. Ayuda a interpretar el clima grupal que se va desarrollando a lo largo del proceso de EP; tanto en las propias reuniones del Grupo Motor como en las reuniones técnicas.
- c. Pone en contacto a los evaluadores universitarios y organiza una reunión con educadores sociales de la localidad que trabajan con un grupo de jóvenes entre 12 y 18 años, con el objetivo de incorporarlos al Grupo Motor de la EP.
- d. Lidera, a petición de los evaluadores universitarios, algunas de las dinámicas de evaluación.
- e. Realiza comentarios positivos de las intervenciones de los evaluadores universitarios durante el desarrollo de las dinámicas.
- f. Refuerza y apoya los pasos metodológicos que efectúan los evaluadores universitarios en el desarrollo de las dinámicas del Grupo Motor.

#### **4.5.4.- Estrategias socioeducativas con los técnicos locales**

La EP es un punto de encuentro entre los profesionales de la comunidad. La identificación y creación del mapa de acciones comunitarias de Badia del Vallès representan una oportunidad inicial para: a) profundizar en las relaciones profesionales entre la TC y los técnicos locales; b) trabajar de manera conjunta en el desarrollo de un proyecto comunitario específico -la EP-; c) conocer mejor las necesidades y demandas de las personas de las entidades sociales; d) establecer objetivos comunes desde una perspectiva de trabajo transversal.

Las estrategias socioeducativas que desarrolla la TC en su trabajo con otros técnicos locales que participan en la EP son:

- a. Difunde el proyecto de EP entre los técnicos del territorio, ya que lo observa como una oportunidad de trabajo común en la comunidad.
- b. Informa, de manera continuada, a los demás técnicos locales sobre el desarrollo de la EP.
- c. Busca el asesoramiento de los técnicos locales para encontrar soluciones compartidas a las problemáticas que van emergiendo a lo largo de la EP.

- d. Analiza los motivos del abandono del proceso de EP por parte de algunas personas representantes de entidades sociales de la comunidad.
- e. Efectúa seguimiento de las decisiones tomadas con los educadores sociales que trabajan con el colectivo de jóvenes de la localidad; con el objetivo de concretar una sesión de EP con este colectivo.

#### **4.5.5.- Estrategias socioeducativas con la comunidad**

La EP en el ámbito comunitario se fundamenta en la participación voluntaria de las personas que deciden formar parte de este tipo de procesos. Las estrategias socioeducativas que utiliza la TC en el trabajo con los vecinos y vecinas de las entidades sociales que deciden participar en la EP se centran en elementos (a) motivacionales; (b) comunicativos; (c) relacionales.

En relación con el primer elemento, la estrategia que realiza la TC es motivar a las personas para que participen en la evaluación y generar confianza entre ellas. En un segundo momento su estrategia pasa por valorar el papel que las personas desempeñan dentro de las dinámicas de evaluación. En palabras de la propia TC, *“toda esta gente viene en su tiempo libre, entonces es una dedicación y un esfuerzo que tienen que hacer. Para hacer este esfuerzo tienen que ver que es útil; que se escucha lo que van a decir, y que lo que van a decir tiene importancia, recalcar un poco la importancia de su presencia en este espacio, valorizar lo que son dentro de ese grupo, de lo que pueden aportar y procurar que este espacio sea agradable, que se sientan bien, esto es super importante.”* (E3:3:52).

En relación a los elementos comunicativos, la TC aprovecha las reuniones del Grupo Motor para explicar su rol profesional como técnica, y para presentar los objetivos y las líneas de actuación del PDC. Es una estrategia que sirve para visibilizar el plan comunitario dentro del Grupo Motor, ya que algunos de los participantes no conocen esta iniciativa en su localidad. Una segunda estrategia socioeducativa que utiliza la TC es simplificar las dinámicas de evaluación en la EP de las acciones comunitarias. La simplificación pretende: a) utilizar menos conceptos teóricos en beneficio de un discurso más cercano a los implicados en la evaluación sin formación técnica específica; b) fomentar la comunicación mediante dinámicas grupales que utilicen representaciones

gráficas y la participación directa de las personas; c) acotar la duración de las reuniones del Grupo Motor a un máximo de dos horas de duración.

Sobre las cuestiones relacionales en las estrategias que desarrolla la TC con la comunidad, destaca su papel de mediación y resolución de los conflictos, favoreciendo en todo momento el protagonismo de los vecinos y vecinas que componen el Grupo Motor. Algunas de las estrategias que utiliza son:

- a. Se mantiene a la espera de las opiniones de las personas del Grupo Motor, no interviniendo habitualmente en primer lugar.
- b. Modera las intervenciones de las personas del Grupo Motor: que las personas se escuchen entre ellas y se hablen con respeto; introduce a las personas que hace tiempo quieren opinar dentro del grupo; facilita la intervención de personas no acostumbradas a hablar en público; sintetiza las ideas de los participantes.
- c. Reconduce el debate cuando se introducen ideas totalmente ajenas a la dinámica de la evaluación e incluso a la idea general del proceso de EP.
- d. Sabe introducir nuevos temas cuando las temáticas anteriores llegan a la repetición de ideas.

#### **4.5.6.- Estrategias de difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad**

Después de la *Subfase 4.4.- Presentación de los resultados de la Evaluación Participativa* y de la *Subfase 4.5.- Evaluación del proceso de Evaluación Participativa*; se inicia la *Fase 5. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad*.

La quinta fase de la EP tiene como objetivo abrir un espacio de reflexión en el Grupo Motor que organice la difusión extensa de la EP al resto de la comunidad. Este segundo momento de difusión -después de la inicial- pretende explicar el proceso de EP y los resultados obtenidos a un mayor número de personas y entidades sociales que no participaron inicialmente en la constitución del Grupo Motor. Se pretende aprovechar la consolidación del Grupo Motor de la EP como colectivo humano que ha generado

vínculos para llegar al mayor número de personas posibles en la comunidad. Las estrategias socioeducativas que realiza la TC en la difusión de la EP al conjunto de la comunidad son:

- a. Explica y vincula el proceso de EP con las acciones propias de la comunidad. Se presentan el trabajo desempeñado y los resultados conseguidos en la EP en (1) las reuniones de trabajo a las que acude la TC; (2) los consejos municipales de la localidad.
- b. Difunde la EP al regreso de las vacaciones de verano de 2012 -primer parón importante de la EP-; ya que se entraba en el apartado de presentación de los resultados de las dos acciones comunitarias evaluadas. Para ello y de igual manera que en la fase de entrada a la comunidad se pone de nuevo en contacto con entidades locales y con actores individuales que son muy activos dentro de la población.

#### **4.6.- Elementos relacionales en el desarrollo del proceso de Evaluación Participativa**

Definimos los elementos relacionales en el desarrollo del proceso de Evaluación Participativa como el conjunto de actitudes, comportamientos y acciones que desarrollan los participantes en su interacción en un proceso de Evaluación Participativa. Pueden ser de tipo individual (límites e incertidumbres personales) y grupal (resistencias al proceso). Se organizan en tres apartados:

- Incertidumbres percibidas durante el proceso de Evaluación Participativa.
- Límites de la Técnica Comunitaria durante la Evaluación Participativa.
- Resistencias al proceso de Evaluación Participativa.

##### **4.6.1.- Incertidumbres percibidas durante el proceso de Evaluación Participativa**

La incerteza sobre la viabilidad del proceso en la comunidad es una constante presente a lo largo de su desarrollo; sobre todo durante las fases 1, 2 y 3 de la EP. De manera general, todos los Técnicos Comunitarios entrevistados en la investigación se muestran inicialmente preocupados respecto a la viabilidad de la estrategia de la EP. Consideran

la propuesta evaluadora demasiado abstracta; y observan difícil su implementación si no se vincula directamente con alguna acción comunitaria específica ya conocida y en la que participen las personas de la comunidad. La TC admite estas incertidumbres iniciales durante la entrevista final. En sus propias palabras nos explica que *“no era fácil mantener un grupo alrededor de un trabajo un poco abstracto de Evaluación Participativa y que eso pudiese durar varios meses.”* (E4:8:23). La TC creía que las personas se cansarían de la propuesta mucho antes; pero finalmente no sucedió.

Las situaciones que generan incerteza siguen presentes durante el proceso. Un ejemplo es la visión de la TC sobre el papel de (1) los técnicos locales y (2) los vecinos y las vecinas de la comunidad que participan en el Grupo Motor. Lo señalamos como una incertidumbre importante a lo largo de la EP, ya que es una opinión compartida por todos los TC entrevistados, que el primer grupo de actores se sitúa más rápidamente dentro de la perspectiva de trabajo de la EP.

Aunque la EP sea una propuesta evaluadora nueva en términos metodológicos para los técnicos locales, éstos se sitúan mejor en las dinámicas del Grupo Motor, debido a su formación técnica y experiencia laboral. El segundo grupo de actores se interesa por la EP y se observan motivados, pero expresan dudas sobre la forma en cómo va a evolucionar el proceso. Se comienza a gestionar mejor la incertidumbre cuando avanza la evaluación y cuando el Grupo Motor es capaz de alcanzar los objetivos de trabajo que se van planteando. Según avanza la evaluación, la TC se siente más segura respecto a su rol en el proceso. En palabras de la TC, *“no me lo creía del todo y bueno, me lo he ido creyendo”* (E4:43:66).

#### **4.6.2.- Límites de la Técnica Comunitaria durante la Evaluación Participativa**

Los límites de la TC durante la EP son (1) la falta de tiempo para la preparación de las acciones de evaluación; y (2) la falta de tiempo y espacios para profundizar más en el proceso de EP.

En relación a la primera limitación, de carácter general en la acción comunitaria, considera que las acciones encaminadas a la gestión técnica de los PDC ocupan una parte importante de su jornada laboral. Una de las consecuencias directas es la falta de

tiempo en el diseño y ejecución de la evaluación del PDC. La TC es consciente que entre sus funciones de trabajo se encuentra la evaluación de las acciones del PDC, pero reconoce que es uno de los apartados más precarios de su trabajo.

En relación a la segunda limitación, específica de la EP, argumenta que las responsabilidades cotidianas del PDC y su limitada jornada laboral no le han permitido profundizar más en este tipo de evaluación. Algunos ejemplos de los límites de la TC han sido la no participación en las multiplicaciones de la EP; y no aprovechar las sinergias que produjo la EP en la comunidad para establecer contactos más estrechos con entidades sociales.

El resto de opiniones de los TC entrevistados sobre sus propios límites en la EP van en la misma línea, argumentando que las limitaciones temporales y la dedicación a las actividades diarias es un imperativo del PDC que no ha permitido compartir la EP con más personas. En segundo lugar y como segunda opinión compartida señalan la falta de recursos técnicos y económicos para trabajar.

#### **4.6.3.- Resistencias al proceso de Evaluación Participativa**

Las resistencias identificadas durante el proceso de EP son de tres tipos: 1) en el inicio de la relación establecida entre el evaluador universitario y la TC; 2) en la relación existente entre técnicos con diferente nivel de responsabilidad de la fundación que gestiona el PDC; 3) sobre el desarrollo del proceso de EP. Se presentan algunos ejemplos sobre los tres tipos de resistencias identificadas:

Las relaciones profesionales se construyen a lo largo del tiempo, y necesitan un tiempo determinado para su consolidación. Durante este proceso es normal la aparición de resistencias. Sobre las resistencias iniciales en la relación establecida entre el evaluador universitario y la TC, en una reunión celebrada el 1 de Diciembre de 2011<sup>152</sup>, la TC pregunta si *“a partir del proceso de EP se generarán informes para enviar a la Generalitat y a la Administración Pública.”*<sup>153</sup> La interpretación que efectuamos es doble, y se refleja en el diario de campo del investigador; en donde apuntábamos que: a)

<sup>152</sup> Consultar la ficha de observación: 2011.12.01-Obs8

<sup>153</sup> El texto en letra cursiva y entre comillas es un fragmento literal del diario de campo del investigador (pág. 17).

la TC considera necesario elevar informe a la Generalitat para que conozca los recursos con los que cuenta en la gestión del PDC; b) se muestra preocupada por una especie de fiscalización / control sobre su trabajo debido al proceso de EP que se desarrolla en el PDC que gestiona.

Tres meses y medio después, en una anotación del diario de campo del investigador (págs. 22 – 23) con fecha 13 de Marzo de 2012 explico una situación vivida entre este investigador y la TC. Se reproduce en el Cuadro 21:

*“La semana pasada TC envió por correo electrónico la convocatoria de la 3º reunión del grupo motor de la EP. A esta altura del proceso, sí acepta que le ayude en la organización de la misma. El apoyo consiste en hacer llamadas telefónicas a las personas de la comunidad un par de días antes de la reunión -12 y 13 de Marzo- para recordarles que el 14 nos reunimos para seguir trabajando, ya en este caso, la primera de las líneas estratégicas de la AC de la localidad. Mi ofrecimiento a la asistencia en la gestión de la EP estuvo presente desde el principio, pero no es hasta ahora cuando TC ve bien mi apoyo y lo acepta.”*

*13.03.2012 / Observación general*

Cuadro 21. Anotaciones de campo del investigador.

Ambos ejemplos muestran la superación de las resistencias iniciales de la TC gracias al desarrollo de la relación profesional y a la generación de confianza.

Las resistencias en la relación entre técnicos con diferente nivel de responsabilidad de la fundación que gestiona el PDC vienen motivadas por la diferencia en los intereses iniciales de ambos profesionales. En este caso, nos referimos al coordinador de Planes Comunitarios de la fundación que gestiona el PDC en el que se desarrolla la investigación, y a la TC que lo gestiona. Como ya apuntábamos anteriormente, la TC no decide participar de forma voluntaria en la EP, ya que la decisión es tomada por la fundación para la que trabaja. Estas resistencias en la relación se producen en la fase de negociación inicial de los significados de la EP en el nivel local. Observamos un conflicto de intereses, ya que la TC tiene que implicarse en otra acción que supone un trabajo extra a sus responsabilidades en la gestión del PDC. Desde la perspectiva del



coordinador de los Planes Comunitarios, el proyecto de EP supone un valor añadido, ya que uno de sus trabajadores se beneficia de una formación sobre la estrategia metodológica de la EP; además de que el proyecto de EP en su conjunto representa una buena imagen institucional para la fundación.

Por último, las resistencias sobre el desarrollo del proceso de EP se relacionan con elementos operativos en el diseño y la planificación del trabajo comunitario. Por ejemplo, la TC explica en las primeras reuniones de la fase de negociación inicial de los significados de la evaluación en el nivel local que *“cuesta el tema de convocar a las personas con demasiadas reuniones.”* Argumenta también que el desarrollo en el territorio de programas y proyectos de varias Administraciones; y la presencia de numerosas entidades sociales puede dilatar la EP, si se busca la representatividad de todos los agentes y profesionales que intervienen en la comunidad.

#### **4.7.- Resultados del proceso de Evaluación Participativa**

En este apartado se presentan los resultados del proceso de EP. La información se divide en cuatro puntos. En primer lugar identificamos los aprendizajes que la TC realizó como profesional que participó en el proceso evaluador. En un segundo momento presentamos los beneficios -técnicos; formativos y relacionales- del conjunto de personas que participaron en la iniciativa. Finalmente, se apuntan una serie de reflexiones metodológicas en el tercer punto sobre las limitaciones del proceso de EP; y en el cuarto, presentamos un conjunto de recomendaciones para implementar procesos de EP en otras comunidades.

##### **4.7.1.- Aprendizajes realizados por la Técnica Comunitaria**

Los aprendizajes que desarrolla la TC como participante en el proceso de EP son de dos tipos: 1) metodológicos y 2) relacionales.

Como aprendizajes metodológicos que realiza la TC después de su participación en la EP destaca: 1) nuevas dinámicas de grupos; 2) la adaptación metodológica de técnicas que ya conocía, como por ejemplo el DAFO, para adecuarlas al perfil de personas con el que se trabaja; 3) el diseño de las dinámicas del Grupo Motor, en donde se combina el

trabajo individual y el trabajo guiado; con otros momentos abiertos y flexibles de debate; 4) valorar la importancia de la evaluación en el ámbito comunitario y dedicarle más tiempo en su diseño y aplicación.

Sobre los aprendizajes relacionales la TC apunta que aprendió a convivir con un grupo con perfiles diversos -técnicos locales; vecinos y vecinas de la localidad; evaluadores de la universidad-, en donde es imprescindible adaptarse los unos a los otros.

La TC reflexiona sobre el beneficio que le ha aportado el trabajo riguroso a nivel metodológico; así como la oportunidad que representa poder contar con un equipo para trabajar de forma colaborativa. En sus propias palabras destaca que *“nunca había podido tener este espacio de trabajo entre gente de la universidad, los vecinos y los técnicos locales”* (E4:24:38).

#### **4.7.2. - Beneficios de la participación de los actores en la Evaluación Participativa**

El Grupo Motor está formado por cuatro perfiles de personas: a) la Técnica Comunitaria; b) los vecinos y vecinas de la localidad que participan en entidades sociales de la comunidad; c) los técnicos locales de la comunidad que trabajan en los ámbitos de los servicios sociales, juventud, inmigración, atención a la discapacidad, y d) los evaluadores universitarios. Todos ellos observan beneficios después de participar en el proceso de EP. Los beneficios de la participación de los actores en la EP son de tres tipos: 1) técnicos; 2) formativos y 3) relacionales.

Los beneficios técnicos se asocian con una mejora en la práctica de la evaluación. La mejora en la práctica de la evaluación se produce de dos maneras: a) mejora en el nivel interpersonal, y b) mejora en el nivel organizacional.

En el nivel interpersonal la EP ha permitido familiarizar a los participantes con la evaluación; alejándola de una imagen que la asocia con un proceso técnico, difícil y que fiscaliza las actuaciones de los profesionales.

En el nivel organizacional la EP ha permitido generar un conjunto de materiales y dinámicas<sup>154</sup> que posteriormente se pueden incorporar en el desarrollo habitual de l PDC.

Los beneficios técnicos se presentan en el Cuadro 22.

<b>BENEFICIOS TÉCNICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizar a las personas con la evaluación (E4:51:90).</li> <li>• Utilizar los materiales generados –Mapa acciones comunitarias- y las dinámicas desarrolladas durante la EP para estructurar internamente el PDC (E1:39:86).</li> <li>• Incorporar las dinámicas y las técnicas de evaluación aprendidas en la EP a las acciones que realizan en sus PDC (E4:18:29).</li> <li>• Transferir los aprendizajes desarrollados en la EP a otras comisiones que actúan en la localidad (RC50:2:17).</li> <li>• Posibilitar herramientas para que las personas puedan socializar la información utilizando un lenguaje más sencillo; con un enfoque global y transversal del trabajo comunitario (E4:36:56).</li> <li>• Deslocalizar la evaluación: repetir las dinámicas provoca que las personas sean más constantes dentro del proyecto y se lo apropien (E4:38:60).</li> </ul>

Cuadro 22. Beneficios técnicos de la participación de los actores en la EP.  
Elaboración propia.

Los beneficios formativos se producen en los niveles (a) personal: cuando las personas afirman sentirse realizadas después de la vivencia que supone la participación en el Grupo Motor; (b) interpersonal: cuando se genera un conocimiento mutuo entre las

<sup>154</sup> Destacamos: 1) el mapa de acciones comunitarias; 2) la dinámica del Timeline para evaluar la evolución cronológica de las acciones comunitarias en una comunidad; 3) la adaptación de la técnica DAFO; 4) Los materiales de contenido para evaluar el contexto de las acciones comunitarias en una comunidad. Para más información se pueden consultar los trabajos de Crespo, Ciraso y Úcar (2012) y Úcar et al. (2013); en donde se referencian ampliamente los materiales y las dinámicas que se generaron en el proceso de EP.

personas; y (c) comunitario: cuando los aprendizajes desarrollados a lo largo de la EP son útiles para organizar el trabajo comunitario de los profesionales.

Se pueden consultar los beneficios formativos en el Cuadro 23.

### BENEFICIOS FORMATIVOS

- Fomentar la realización personal de los actores que participan en la EP; que vivencian una implicación a nivel comunitaria (E4:55:97).
- Fomentar aprendizajes en las personas del Grupo Motor que posteriormente pueden llegar a ser útiles en su participación comunitaria (RT45:3:55).
- Generar conocimiento mutuo entre las personas que participan en el Grupo Motor de la EP (E6:16:121).

Cuadro 23. Beneficios formativos de la participación de los actores en la EP.  
Elaboración propia.

Los beneficios relacionales del proceso de EP han servido para crear nuevas relaciones entre personas y colectivos que anteriormente no se conocían; como también han sido útiles para intensificar la densidad de las redes sociales ya existentes: la TC y el resto de los técnicos locales que participan en el Grupo Motor de la EP ya se conocían de forma previa a este proceso, pero su colaboración durante el proceso evaluador les ha permitido entender mejor el trabajo que desempeñan en cada una de sus respectivas áreas; por ejemplo los servicios sociales o la atención a la diversidad.

En el Cuadro 24 se presentan los beneficios relacionales.

### BENEFICIOS RELACIONALES

- Crear vínculos entre las personas (E4:56:98) (E9:10:55).
- Crear nuevos espacios de reflexión que enriquecen al PDC. La EP es útil para explicar qué hace cada uno de los agentes del territorio, destacar los puntos fuertes e identificar las problemáticas (E6:15:99).
- Permitir a los técnicos locales que participaron en el Grupo Motor acercarse a ciertas personas de la comunidad; y entender mejor ciertas dinámicas comunitarias (E10:3:43) (E4:52:90).
- Fomentar el trabajo en equipo entre algunos de los técnicos locales encargados de temáticas afines; como son los servicios sociales, juventud y diversidad cultural (E4:37:56).

- Mejorar la comunicación entre diversas entidades de la localidad, ya que las dinámicas desarrolladas en la EP han funcionado como un espacio de confluencia de personas y entidades de la localidad (RGM56:1:56) (RGM57:1:106).

Cuadro 24. Beneficios relacionales de la participación de los actores en la EP.  
Elaboración propia.

La TC considera que los beneficios del proceso de EP se podrán observar a medio y largo plazo. A partir de su participación en la EP, apunta una serie de elementos que pueden ser de utilidad en el trabajo comunitario futuro:

En relación a las personas de la comunidad, la EP ha servido para crear sinergias grupales que servirán para el trabajo posterior en la comunidad. En las dinámicas de evaluación del Grupo Motor las personas han conocido los proyectos que se desarrollan en la comunidad, lo que puede fomentar el inicio de algún tipo de vinculación o colaboración<sup>155</sup>.

Los técnicos locales que participaron en la EP observan el Grupo Motor como un espacio de relación de personas con perfiles diversos -vecinos y profesionales- que pueden continuar colaborando en el ámbito del trabajo comunitario en el nivel local.

#### **4.7.3.- Limitaciones del proceso de Evaluación Participativa**

Presentamos las limitaciones en dos apartados. En primer lugar, las limitaciones identificadas y compartidas por los tres TC que participan en sendos procesos de EP: la TC del estudio de caso principal y los TC de los dos estudios de contraste. En segundo lugar, se especifican las limitaciones identificadas por alguno de los tres TC entrevistados a lo largo del proceso de investigación.

Los tres TC entrevistados coinciden en que la limitación principal de las EP se relaciona con la gestión de la participación de las personas; tanto en (1) el tipo de agentes que participan y (2) en relación a las fases del proceso.

<sup>155</sup> En la entrevista final realizada con la TC del estudio de caso principal nos explica que una de las personas que participa en el grupo motor empieza a colaborar en una asociación de voluntarios de la localidad, ya que conoce esta iniciativa en las dinámicas de la EP.

Centrándonos en el tipo de agentes que participan; los TC consideran que hubiera sido preferible contactar con un mayor número de personas de las comunidades expertos en las temáticas de las acciones comunitarias evaluadas, para que sus aportaciones mejorasen la EP en el Grupo Motor. También argumentan que hubiera sido mejor contar con un mayor número de personas con un perfil no técnico en la constitución del Grupo Motor. Esta situación se dió principalmente en la configuración de los Grupo Motor de los casos de contraste; y no tanto en el Grupo Motor del estudio de caso principal, en donde había mayor equilibrio entre profesionales de la localidad y vecinos y vecinas.

Las dificultades en la participación también se presentan en diferentes fases de la EP. En la *Fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la EP*, la dificultad estriba en el reclutamiento de personas para que constituyan los tres Grupo Motor de la EP. Durante la *Fase 4. Desarrollo de la EP*, la dificultad es conseguir que la participación de las personas sea estable a lo largo del tiempo.

Las limitaciones que señala la TC del estudio de caso principal son las siguientes:

En primer lugar, señala que una reunión de evaluación mensual con el Grupo Motor no es suficiente para desarrollar un proceso basado en la participación de los agentes, ya que *“no podemos decidirlo todo desde este espacio, y también nos damos cuenta de los límites que a veces pueden aparecer, sobre todo a nivel de conceptualización en la evaluación”* (E4:16:28). En la opinión de la TC que acabamos de resaltar en cursiva, ya se apunta la segunda de las limitaciones: el desajuste entre el lenguaje técnico utilizado por los profesionales y las experiencias personales de los vecinos de la comunidad. Nos referimos a que la evaluación suele ser una función gestionada y liderada desde el ámbito profesional, donde se usan tecnicismos y procedimientos que no tienen que ser conocidos por la población en general. La TC reflexiona sobre este punto, explicando que *“el trabajo de evaluación es de estilo técnico, cosa que es normal, pero de cara a ellos [la comunidad] pues costaba más conceptualizar tanto.”* (E4:23:34). Este hecho provocó dificultades en alguna de las dinámicas de evaluación que presentaban un mayor componente técnico; por ejemplo, la reunión número 4 del Grupo Motor dedicada a la adaptación de los indicadores de evaluación a la comunidad, de 14 de

Marzo de 2012. En palabras de la TC, *“si sólo fuéramos profesionales en el Grupo Motor hubiera sido diferente pero había que adaptarlo y representa una dificultad.”* (E4:64:129).

La tercera limitación se presenta en la elección de las dinámicas utilizadas para evaluar las acciones comunitarias en el Grupo Motor. La TC considera que se debieron haber diseñado con mayor antelación, con el objetivo de adaptarlas mejor a las características de las personas que componen el Grupo Motor.

La cuarta limitación que apunta la TC se refiere a las dificultades en (1) la gestión y (2) el desarrollo de las multiplicaciones de la EP. La multiplicación es un proceso que consiste en adaptar y repetir las dinámicas realizadas en el Grupo Motor con otros colectivos; con las finalidades de (a) recoger información más allá de los participantes del Grupo Motor, y (b) extender el proceso de EP al territorio (Úcar et al., 2013). Durante la multiplicación, una de las personas que ha participado en el Grupo Motor es la encargada de dinamizar esta nueva sesión de evaluación. Se realizaron las siguientes multiplicaciones:

- Una multiplicación sobre la evolución cronológica de las acciones comunitarias; con un grupo de jóvenes de la localidad con edades comprendidas entre trece y diecinueve años.
- Dos multiplicaciones sobre las acciones comunitarias “Anticrisis”; una con el colectivo del voluntariado social y una segunda con un grupo de personas que acuden diariamente a una Fundación de asistencia a personas con discapacidad de la localidad.
- Una multiplicación sobre las acciones comunitarias “Educación”, con un grupo de jóvenes de la localidad con edades comprendidas entre diecinueve y veintitrés años.

Las dificultades en la gestión han sido: 1) establecer contacto con nuevos colectivos de la localidad; 2) buscar fechas y organizar una sesión específica para realizar la multiplicación. La dificultad en el desarrollo de las multiplicaciones ha sido el

desconocimiento de las personas que no forman el Grupo Motor sobre el contenido de las acciones comunitarias que se evalúan.

Por último, la quinta limitación que señala la TC del estudio de caso principal es que los resultados conseguidos en la EP se contextualizan sólo en el marco del Grupo Motor. La TC considera los resultados no representativos del conjunto de la comunidad, debido a la ausencia de un mayor número de agentes clave de las entidades sociales en la configuración del Grupo Motor.

Las limitaciones específicas que señalan los TC de los estudios de contraste son las siguientes:

El TC de uno de los PDC de contraste considera como principal limitación la falta de relación entre el objetivo fundamental de la EP -fomentar el empoderamiento individual y comunitario-, y el perfil de las personas que componen el Grupo Motor de la EP: en esta comunidad, el Grupo Motor está formado mayoritariamente por técnicos locales. En opinión del TC, *“las personas que han participado tenían un componente técnico importante, y no sé hasta qué punto cuando estamos hablando de empoderamiento comunitario tenemos en nuestra imaginación otro perfil de personas que aquí hubiesen podido hacer un proceso interesante.”* (E5:16:91). La interpretación que hacemos de su aportación es que el TC considera poco viable fomentar el empoderamiento individual y comunitario en un Grupo Motor formado mayoritariamente por personas con perfil profesional; y si el Grupo Motor que se constituyó en esta comunidad fuese más heterógeno, buscando la representatividad de un mayor número de vecinos y vecinas, el objetivo de la EP de fomentar el empoderamiento hubiese tenido un mayor recorrido. Apunta también que el tipo de participación de algunas de las personas del Grupo Motor fue en ocasiones por compromiso, y que procesos de estas características *“o se asumen y se hacen nuestros...o pasan por ahí”* (E5:18:117).

La TC del segundo PDC de contraste considera como principal limitación no haber aprovechado la fase de difusión de la EP, con el objetivo de *“llegar a más gente, poder aprovechar la EP como una ocasión de darnos a conocer, de incorporar personas que nos conocen de oídas”* (E6:11:63). Esta TC se refiere con la expresión *‘darse a*



*conocer*' publicitar el proyecto comunitario que coordina en el territorio, gracias a la iniciativa que representa la EP y poder así incorporar a nuevas personas que si bien conocen el proyecto, no se han animado todavía a participar de forma estable en las actividades que en él se organizan.

#### **4.7.4.- Recomendaciones futuras para implementar procesos de Evaluación Participativa**

Las recomendaciones que hacen los TC en la implementación de otras experiencias de EP se concentran en los elementos metodológicos. Son las siguientes:

Para la recogida de información que se realiza en la *subfase 4.2. Preparación y negociación de la Evaluación Participativa con el Grupo Motor*, recomiendan no sólo realizar entrevistas a los agentes clave, sino que proponen efectuar grupos de discusión formados por (a) los participantes de los proyectos específicos, o (b) una combinación entre participantes de los proyectos y técnicos que los gestionan.

La segunda recomendación se relaciona con la *subfase 4.3. Desarrollo y seguimiento de la Evaluación Participativa*. Los TC proponen que las personas de las entidades sociales que forman parte del Grupo Motor participen en las reuniones técnicas de seguimiento previas a las reuniones mensuales de evaluación del Grupo Motor de la EP. Consideran que no es necesario que participen en todas, pero sí en (1) aquellas más complejas en el nivel técnico, o (2) que precisan de los conocimientos de las personas del Grupo Motor para el correcto diseño de la dinámica de evaluación. Un ejemplo es la reunión número 4 del Grupo Motor dedicada a la adaptación de los indicadores de evaluación a la comunidad, de 14 de Marzo de 2012; o la reunión número 5 del Grupo Motor dedicada al contexto de las acciones comunitarias, de 25 de Abril de 2012, respectivamente.

La tercera recomendación se refiere a extender la EP más allá de las dinámicas de evaluación del Grupo Motor. En opinión de la TC del estudio de caso principal, cuando en la comunidad se consiguió constituir el Grupo Motor, la EP se centró casi en exclusiva en este colectivo de personas. En sus propias palabras, "*cuando se pretende desarrollar un proceso de un año, quizás tanto yo como vosotros dedicar más tiempo a*

*acercarnos más allá de las reuniones del Grupo Motor; a los espacios comunitarios y a las entidades sociales. Creo que una estrategia puede ser evaluar más en profundidad los proyectos teniendo grupos de trabajo más reducidos que puedan tratar temáticas de manera específica.” (E4:59:110).*

# **APARTADO F.**

## **ELABORACIÓN Y DISCUSIÓN DE LAS CONCLUSIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

“La Técnica Comunitaria ha sido el <hierro> que ha hecho que las dos partes no caigan. Una parte son los técnicos y las entidades; la otra parte la Universidad. La Técnica Comunitaria ha estado en el medio, entonces ya está todo dicho. Facilitando, haciendo puente y estirando de aquel que se podría quedar un poco más separado; implicando, moderando, coordinando, haciendo la vida fácil”

Extracto de la entrevista al Agente clave 1



## **1.- Introducción**

Las conclusiones de la investigación representan un conjunto de reflexiones finales - teóricas y metodológicas- basadas en la descripción de un proceso específico de EP. Este proceso evaluador se centra en la EP de un conjunto de acciones comunitarias vinculadas con un PDC de Cataluña. Señalamos este punto, ya que si la EP se hubiese llevado a cabo en el sistema escolar (Huberman, 1995) o si se evaluase mediante la estrategia de la EP un programa de mejora agrícola (Huan et al., 2005) los objetivos de la evaluación, las dinámicas implementadas y el conjunto de relaciones interpersonales generadas serían diferentes, propiciando otros resultados de investigación.

Las conclusiones de la investigación se dividen en cuatro apartados. En primer lugar presentamos las conclusiones relacionadas con el apartado teórico de la investigación. El segundo apartado se dedica a las conclusiones generales sobre la metodología del proceso de EP. El objetivo es presentar las pautas metodológicas detectadas en esta investigación que puedan orientar futuros procesos de EP de acciones comunitarias. El tercer bloque de las conclusiones se centra en los elementos metodológicos de cada una de las cinco fases específicas en que se ha desarrollado la EP. El cuarto y último bloque aborda la reflexión sobre las estrategias socioeducativas de la TC para facilitar el proceso de EP.

## **2.- Conclusiones relacionadas con el análisis teórico de la investigación**

Consideramos que los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas son una práctica transdisciplinar en la evaluación de las acciones comunitarias: supone la no especialización de un perfil profesional específico -el evaluador comunitario- como un técnico que evalúa programas y proyectos en el ámbito de la acción comunitaria.

Para explicar nuestra visión de la evaluación en el ámbito de la acción comunitaria nos apoyamos en las ideas de Wendt, Cheers, Francis y Lonne (2012) sobre *el cuidado*

*social*. Los autores lo definen como un concepto transdisciplinar que tiene como función principal proveer las condiciones materiales, sociales y emocionales para el desarrollo del bienestar general de las personas. Apuntan que trasciende las disciplinas, las profesiones y las ocupaciones específicas; ya que la intervención y la provisión de servicios en una comunidad pueden atenderse desde la enfermería, la enseñanza, el desarrollo comunitario y el trabajo social. Es a través de esta visión transdisciplinar que entendemos la evaluación de las acciones comunitarias. Los enfoques de evaluación orientados a la participación son una opción metodológica que tiene que ser facilitada y acompañada por un agente formado en los principios teóricos y metodológicos que articulan estos enfoques; pero que no tiene necesariamente que ser un profesional de la evaluación. Esta acción de facilitación y acompañamiento comunitario y técnico puede ser ejercida por los profesionales de las organizaciones comunitarias, si reciben una formación previa específica en EP.

A partir del análisis teórico y del trabajo empírico de la investigación, comprobamos que algunos de los roles y de las funciones que presenta la bibliografía científica para los evaluadores participativos, son las mismas que ha desempeñado durante el proceso de EP la Técnica Comunitaria del PDC de Badia del Vallès. Esta profesional forma parte de los implicados con un perfil no-evaluador del Grupo Motor ya que, si bien realiza acciones de evaluación final de los programas y actividades del PDC que coordina, no es una especialista en evaluación. Por otra parte, su perfil es el de una técnica de las organizaciones sociales en las que se desarrolla la EP -una *Staff Member* en terminología anglosajona- que ya mantenía una vinculación profesional antes del comienzo de la Evaluación Participativa y que no trabaja en el ámbito universitario ni en la consultoría de programas (entornos profesionales habituales de los evaluadores participativos).

En el nivel teórico, primero: *identificamos una coincidencia que señala el rol de los evaluadores participativos y de los profesionales de las organizaciones comunitarias como facilitadores de los procesos que coordinan con las personas de las comunidades*. Entender el rol de los evaluadores como facilitadores es una acción en la que coinciden todos los enfoques de evaluación orientados a la participación analizados en esta investigación, más allá de sus características propias: Evaluación Participativa-Práctica

(Wharton y Alexander, 2013); Evaluación Participativa-Transformadora (Mathie y Greene, 1997); Evaluación para el Empoderamiento (Fetterman, 1994, 2001a; Fetterman y Wandersman, 2005, 2007); Evaluación Colaborativa (Rodríguez-Campos, 2005, 2012); Evaluación centrada en la utilidad (Bryson et al. 2011; Patton, 1997, 2012), y Evaluación Proactiva (Baur et al. 2010). Toomey (2011) que analiza el rol de los profesionales de organizaciones que implementan acciones de DC identifica a estos técnicos como *facilitadores*.

En el nivel teórico, segundo: *identificamos una coincidencia que señala que los evaluadores participativos y los profesionales de las organizaciones comunitarias establecen procesos de negociación con las personas de la comunidad*. La bibliografía científica sobre los enfoques de evaluación orientados a la participación marca la negociación como uno de los elementos centrales del proceso; durante toda su duración y de forma más intensa y extensa en los primeros meses. Fetterman (2005); McDonald (2008) y Sharkey y Sharples (2008) identifican funciones de negociación en el desempeño de los evaluadores participativos. Laverack (2001, 2006); Toomey (2011) y Weyers (2011) identifican funciones de negociación en el desempeño de los profesionales de las organizaciones comunitarias.

En el nivel teórico, tercero: *identificamos una coincidencia que señala que los evaluadores participativos y los profesionales de las organizaciones comunitarias ejercen una opción por la comunidad: aceptan que los vecinos y vecinas sean los protagonistas principales de los procesos comunitarios*. La bibliografía científica sobre los enfoques de evaluación orientados a la participación señala que los evaluadores: 1) respetan los conocimientos de los miembros de la comunidad (Fetterman, 2005); 2) facilitan la voz a los grupos más desfavorecidos (Plottu y Plottu, 2009); y 3) crean espacios de diálogo entre los implicados en el programa (DeLuca et al., 2009).

Similares estrategias se identifican para los profesionales de las organizaciones comunitarias: 1) respetan los conocimientos de los miembros de la comunidad (Keough, 1998; Weyers, 2011); 2) fomentan la participación de personas de segmentos sociales diversos (Midgley y Livermore, 1998); y 3) fomentan la creación de espacios de

diálogo, promoviendo la cooperación entre las personas (Laverack, 2001, 2006); Toomey (2001); Weyers (2011).

A nivel empírico: *identificamos coincidencias entre las acciones que realizan los evaluadores participativos y los profesionales de las organizaciones comunitarias*. Uno de los agentes clave entrevistados considera que la TC *“aprovecha al máximo la experiencia y los conocimientos que hemos podido ir aportando dentro del Grupo Motor, para sacar más información para el proyecto de EP”* (E8:13:76). Ésta es una de las estrategias socioeducativas identificadas en la bibliografía científica, en donde los profesionales respetan los conocimientos de los miembros de la comunidad y los valoran positivamente. La desarrollan los evaluadores en el enfoque de la EE (Fetterman, 2005) como los técnicos de las organizaciones comunitarias (Keough, 1998; Weyers, 2011). Es una estrategia socioeducativa que situamos como evidencia en la dimensión número 3: Acepta la comunidad como protagonista del proceso comunitario.

Después de comprobar cómo las funciones y las estrategias socioeducativas de la TC en el desarrollo de la EP coinciden con algunos de los roles que marca la bibliografía científica para los evaluadores participativos, coincidimos con Whitehall, Hill & Koehler (2012); que apuestan por la *hibridación* entre los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas y las acciones comunitarias. Estos autores presentan algunos beneficios del uso de enfoques orientados a la participación en la evaluación de las acciones que efectúan las organizaciones comunitarias:

- a. El acceso a (1) la información del contexto en el que se realizan las acciones comunitarias, y a (2) la información de los programas y actividades, es más rápido por parte de los técnicos de las organizaciones comunitarias.
- b. El técnico comunitario es experto en el programa, lo que mejora la validez y la utilidad de la evaluación.
- c. La evaluación interna es más práctica y eficiente que una evaluación externa.
- d. El técnico tiene un enfoque más colaborador y participativo que un evaluador externo, lo que permite una mejor calidad de la implementación del proceso y unos mejores resultados de evaluación.



En el siguiente apartado rebatimos las tres características fundamentales que definen qué es una Evaluación Participativa. Nos apoyamos en los datos empíricos y su contraste con la información teórica de la investigación.

En relación con la primera de las características fundamentales de las EP *-el control de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas-*; coincidimos con Jacob et al. (2011), que explican que algunos de los perfiles de personas implicadas en un proceso de EP no ejercen control en todas las fases del proceso evaluador. Los autores se refieren a los implicados con un perfil no-evaluador.<sup>156</sup>

Se presentaba en el Cuadro 20 que el control de la evaluación por parte de los implicados con un perfil no-evaluador se inicia cuando la EP ya ha pasado por una fase previa de preparación. En esta fase de preparación existe un alto componente técnico por parte de los evaluadores universitarios y de la TC. Algunas conclusiones sobre el control de la evaluación en relación a la investigación:

1. Se precisa clarificar el perfil de los implicados con un perfil no-evaluador, ya que en nuestra investigación han participado (a) técnicos de la localidad y (b) vecinos y vecinas. Se observa que cuanto mayor es el perfil técnico, mayor es el control que ejercen. Los técnicos locales toman decisiones antes que los vecinos y vecinas.
2. La participación de los vecinos y vecinas durante la fase de preparación de la evaluación (Fases 1, 2 y 3 de la EP) se interpreta como un rol que podemos definir como clásico en una evaluación: entrevistados que ofrecen información sobre los programas a evaluar, pero sin tomar de momento ninguna decisión sobre el desarrollo del proceso evaluador.

---

<sup>156</sup> En la EP de Jacob et al. (2001) los implicados no-evaluadores son los jóvenes en dificultad social y sus familiares que participan en un proyecto de apoyo e intervención socioeducativa liderado por una organización comunitaria en Canadá. En nuestra investigación y dentro de este debate, nos referimos a los técnicos de la localidad, y a los vecinos y vecinas de la comunidad que participan en el Grupo Motor de la EP.

3. Cuando la EP entra en la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*, los implicados con un perfil no-evaluador toman más decisiones sobre la evaluación que los evaluadores universitarios. Por ejemplo deciden sobre: a) la selección y priorización de las acciones comunitarias a evaluar; b) la validación del informe sobre el contexto de las acciones comunitarias; c) la validación de los informes de resultados de las dos acciones comunitarias evaluadas, etc.

4. Se pueden articular estrategias socioeducativas<sup>157</sup> que aumenten el control de los implicados con un perfil no-evaluador sobre la EP: por ejemplo, que participen en las reuniones técnicas de seguimiento; sobre todo en aquéllas que se consideran centrales en la toma de decisiones dentro de la EP.

En relación con la segunda de las características fundamentales de las EP -*asegurar la diversidad de los agentes seleccionados*-, Taut (2008) apunta que los evaluadores son los responsables en la selección de los participantes en un proceso de EP. El criterio que utiliza la autora para seleccionar a unas personas e invitarlas a la participación en la evaluación, en detrimento de otros participantes, es la orientación general del enfoque de EP y los objetivos que se pretenden alcanzar. Es decir, la selección de los participantes depende si el modelo se orienta más hacia la mejora de un programa y la obtención de mejores resultados de evaluación gracias a la implementación de una EP-P; o si la orientación principal del enfoque es el empoderamiento individual y comunitario, a través de los enfoques de EP-T y EE.

En base a los datos del trabajo empírico de la investigación, *la selección de los participantes no es una acción que decide sólo el evaluador, sino que la Técnica Comunitaria participa activamente en la toma de decisiones sobre la selección de los participantes*. La Técnica Comunitaria selecciona las personas de la comunidad que considera pueden actuar como agentes clave durante el proceso de EP; y aconseja a los evaluadores universitarios ponerse en contacto con ellas para que constituyan el Grupo Motor de la EP. Esta acción se realiza en la *Fase 1. Negociación inicial de la*

---

<sup>157</sup> Presentadas en el apartado 5.4.- recomendaciones futuras para implementar procesos de Evaluación Participativa.

*Evaluación Participativa* y en la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*, de manera específica en la *Subfase 4.1 Creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa*. El papel de la TC es central, como profesional que (1) conoce los grupos informales y las entidades sociales de la comunidad; y además (2) trabaja con estas entidades sociales en la organización conjunta de proyectos y actividades.

Se considera que en la EP se ha cumplido con la diversidad de los agentes seleccionados, ya que ésta se mide en relación al total de personas implicadas con un perfil no-evaluador a lo largo del proceso de EP, y no la diversidad de agentes en cada una de sus etapas (Daigneault y Jacob, 2009); ya que, como sintetizamos en el Cuadro 20, la mayor responsabilidad de unos u otros varía en cada una de las fases del proceso.

La investigación señala las dificultades para cumplir los criterios que marca la tercera de las características fundamentales de las EP: *asegurar la extensión de la implicación de los agentes seleccionados*. Greene (2000) apunta algunas de las estrategias utilizadas para promover la participación de los agentes y la extensión del proceso evaluador, explicándonos que obtuvo escasos éxitos en la extensión del proceso evaluador más allá de los límites del programa evaluado. La autora señala algunas de las estrategias que utilizó, por ejemplo: realizar informes abiertos a la comunidad sobre los resultados del avance de la evaluación; o planificar debates públicos; y que son similares a las estrategias utilizadas en esta investigación.

La extensión de la implicación de los agentes seleccionados en los procesos de EP se relaciona directamente con la participación. Como ya apuntábamos en el análisis teórico, la investigación presenta evidencias que demuestran que la participación activa de las personas incrementa la utilidad de la evaluación (O'Sullivan y D'Agostino, 2002) y, de manera específica, la utilidad del proceso evaluador (Forss et al., 2002). También existen evidencias que muestran que una mayor participación de personas, en términos cuantitativos, no asegura por sí sola un mejor desarrollo del proceso evaluador y unos resultados de evaluación más significativos. O'Brecht (1992) apunta los límites de la participación en una evaluación de un programa de la Administración pública canadiense, identificando efectos negativos de la participación, entre los que destacamos: 1) un mayor número de participantes incrementa el coste y la duración de

un proceso evaluador; 2) un mayor número de participantes diluye las responsabilidades en las acciones que se desarrollan durante una evaluación. Cornwall y Pratt (2011) han demostrado los efectos negativos del abuso de los modelos participativos en las evaluaciones de programas de desarrollo rural.

La solución que los teóricos ofrecen pasa por buscar la implicación de un grupo reducido de personas para maximizar los efectos del proceso evaluador; tanto en aquellos enfoques orientados principalmente a la mejora en la evaluación de un programa (Cousins y Earl, 1995; Patton, 1997) como los enfoques que priorizan el empoderamiento de las personas que participan (Fetterman, Kaftarian y Wandersman, 1996). Ésta ha sido la estrategia utilizada en el desarrollo de la EP de acciones comunitarias. Una vez consolidada esta fase, que hemos caracterizado como la creación del Grupo Motor de la Evaluación Participativa, se tiene que valorar en el trabajo comunitario la idoneidad para desarrollar la estrategia de la multiplicación (Úcar et al., 2013) y asegurar de esta manera la extensión del proceso de EP.

Cousins (2003) considera como uno de los retos principales de las Evaluaciones Participativas la necesidad de ofrecer, por un lado, procesos de evaluación que sean solventes en su diseño técnico y que tengan credibilidad externa; a la vez que se consigue una participación activa y extensa de las personas. *La gestión técnica del proceso de evaluación* ha sido uno de los elementos centrales del proceso de EP de acciones comunitarias analizado y descrito en esta investigación. Se justifica a partir de los siguientes datos:

1. *El papel técnico de monitorización y seguimiento desempeñado durante el proceso de Evaluación Participativa.* En el anexo 2 “*Inventario registros documentales del proceso de investigación*” se comprueba como el número de reuniones técnicas (trece reuniones) y el de reuniones comunitarias (siete reuniones) es superior al número de reuniones de EP celebradas por el Grupo Motor (doce reuniones). Las reuniones técnicas y comunitarias se engloban en una fase preparatoria y de seguimiento de la evaluación; mientras que las reuniones del Grupo Motor son aquéllas propiamente dedicadas a la práctica de la valoración de las acciones comunitarias.

2. También es superior el número de horas de reunión: mientras que las reuniones técnicas (18,5 horas) y comunitarias (11,5 horas) suman un total de 30 horas de trabajo; se realizan 23, 5 horas de reuniones del Grupo Motor. En el anexo 2 se pueden consultar otros datos; por ejemplo el investigador ha enviado durante la EP 54 correos electrónicos y recibió 45; intercambiados con diferentes agentes clave relacionados con el desarrollo de la evaluación.

3. Este cálculo demuestra la importancia del trabajo técnico en los procesos comunitarios -entre los que incluimos la estrategia metodológica de la EP-; y la necesidad de sistematizar las acciones comunitarias, contando siempre con flexibilidad metodológica. Coincidimos con Cousins y Chouinard (2012) en que la utilización de una EP no ha de ser discriminada; y que su puesta en marcha se basa en propósitos y circunstancias que emergen de un contexto local y de las necesidades de información de un programa o proyecto comunitario. El uso indiscriminado y/o técnicamente no diseñado puede provocar en los grupos comunitarios más problemáticas que beneficios.

Coincidimos con Taut (2008) cuando explica que el principal beneficio de los enfoques de evaluación orientados a la participación consiste en empezar a hablar de evaluación más allá de los entornos profesionalizados: introducir la evaluación como práctica institucionalizada en las organizaciones y contar con las personas que participan en los programas como actores activos, y no como meras audiencias a los que se les interroga tan solo en la fase de recogida de información.

### **3.- Conclusiones generales relacionadas con el proceso metodológico de la Evaluación Participativa**

Algunas de las estrategias socioeducativas que desarrolla la TC relacionadas con la negociación y difusión de la EP tienen una presencia constante durante todo el proceso evaluador; y no se desarrollan sólo en las fases específicas de la EP dedicadas a la negociación (Fase 1) y a la difusión (Fase 2). Como ejemplo de estrategias socioeducativas de negociación desarrolladas a lo largo de la EP, identificamos que la TC *realiza acciones de mediación y resolución de conflictos*; y que también *adapta el*

*lenguaje técnico de la evaluación para que sea fácilmente interpretable por parte de alguno de los perfiles de personas que componen el Grupo Motor.*

Sobre las estrategias de difusión efectuadas por la TC durante todo el proceso de EP hemos observado que *realiza llamadas y correos electrónicos para explicar las ideas generales de la EP a las personas de la comunidad; y también utiliza los espacios relacionales que ha construido en su trabajo como TC para explicar en persona y de forma informal el proyecto de EP.*

Consideramos que las estrategias socioeducativas relacionadas con la negociación y con la difusión de la EP se desarrollan de una manera cíclica: se van repitiendo durante todo el proceso, a medida que avanzan las otras fases del proceso evaluador.

Durante el proceso de EP se desarrollan simultáneamente estrategias socioeducativas de fases diferentes, ya que se trabaja al mismo tiempo con múltiples agentes. Un ejemplo lo encontrábamos en la Figura 8, que muestra la transición entre la *Fase 1.3. Negociación inicial en el nivel local de la EP* (1º reunión el 26/10/2011) y la *Fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la EP* (1º reunión el 09/11/2011). Como se puede observar en la representación gráfica, la fase de negociación inicial de la EP continúa entre los (a) evaluadores universitarios, (b) la TC y (c) los técnicos locales cuando ya se habían establecido los primeros contactos con miembros de la comunidad para presentar y explicar las ideas fundamentales de la EP; es decir, cuando ya se habían empezado las actuaciones correspondientes a la difusión inicial de la EP.

Existe un desajuste entre la preparación técnica del proceso de EP, que está organizado por los evaluadores universitarios y la TC, y la viabilidad del discurso técnico en el trabajo en la comunidad. Esta situación se produce cuando la mayoría de personas que componen el Grupo Motor de la EP no poseen una formación técnica específica y no están familiarizadas con este tipo de discurso o cuando su nivel de instrucción es bajo. En este sentido, se pueden producir efectos contrarios a los que se pretenden conseguir inicialmente en los procesos de EP. Lennie (2005) presenta efectos de desempoderamiento en un proyecto de EP que trabaja en una comunidad rural la

adquisición de capacidades en las tecnologías de la información y comunicación. Nos explica cuatro niveles diferentes de desempoderamiento, del que destacamos el social, ya que las personas de la comunidad presentaron confusión inicial sobre los objetivos que pretendía alcanzar el proyecto, entre otros motivos, porque el lenguaje utilizado no era familiar para los participantes.

Existe un desajuste temporal entre los ritmos de intervención en la comunidad de los evaluadores universitarios y el ritmo real de participación de una comunidad en los procesos comunitarios. Los evaluadores universitarios actúan de manera profesional, regidos por una visión administrativa del tiempo que organiza las acciones en acotaciones específicas y sucesivas. Un ejemplo son las programaciones: para desarrollar una fase con anterioridad tienes que realizar otras previas, ya que se sustenta en una visión lineal del tiempo. En cambio, los miembros de la comunidad participan de manera voluntaria, altruista y actúan de manera personal. Su participación se ve condicionada por múltiples factores, entre los que destacamos (1) las cuestiones domésticas -conciliación familiar-; (2) la cohesión social de la comunidad; (3) la tradición asociativa en la comunidad; (4) la accesibilidad de los servicios en la comunidad y la relación entre los miembros de la comunidad y los técnicos.

Este hecho provocó que el ritmo de las acciones de evaluación fuese más lento de lo inicialmente planteado. Encontramos un ejemplo en la *Fase 5. Difusión de la EP al resto de la comunidad*: Se necesitaron dos sesiones con el Grupo Motor (sesión 11º de 18 de Diciembre de 2011; y sesión 12º de 29 de Enero de 2012) para cumplir con los objetivos que se planteaban en esta fase. De nuevo el trabajo de Lennie (2005) nos ofrece información sobre situaciones de desempoderamiento de los participantes en procesos de EP, en esta ocasión de orden psicológico, ya que las personas manifestaron confusión ante los objetivos planteados y la falta de tiempo para poder participar.

En los dos ejemplos anteriores, -la preparación técnica del proceso y los ritmos de intervención en la comunidad-, el papel pedagógico de la TC fue clave para solventar las distancias iniciales y adaptar el discurso técnico a las exigencias de la población que compone el Grupo Motor, y al ritmo de trabajo en el ámbito comunitario. Se trata de que el uso habitual de conceptos técnicos por parte de los profesionales que forman un

Grupo Motor, no impida que afloren las valoraciones de otros perfiles de personas con menor formación.

#### **4.- Conclusiones específicas relacionadas con el proceso metodológico de la Evaluación Participativa en cada una de las fases descritas**

En este apartado presentamos las conclusiones metodológicas específicas de cada una de las cinco fases desarrolladas en el proceso de EP de acciones comunitarias:

1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa.
2. Entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la Evaluación Participativa.
3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa.
4. Desarrollo de la Evaluación Participativa.
5. Difusión de la Evaluación Participativa al conjunto de la comunidad.

##### **4.1.- Conclusiones metodológicas de la Fase 1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa**

Consideramos que los procesos de negociación inicial en esta EP han sido demasiado largos. Algunos de los motivos que provocaron esta situación:

- El desarrollo de esta experiencia representa la primera evaluación de las acciones comunitarias de un PDC a través de la estrategia metodológica de la EP.
- Durante el desarrollo de la EP, los PDC de Cataluña se encuentran en una situación de inestabilidad económica que repercute en la continuidad laboral de muchos de sus TC.

También son muy largos los procesos de transición entre los niveles de negociación. Desde el nivel 1) autonómico al nivel 3) local de la negociación transcurren prácticamente tres meses -30 de Junio de 2011 hasta el 26 de Octubre de 2011. Desde el



inicio de la negociación en el nivel 1 hasta la primera toma de contacto con la comunidad (inicio de la Fase 2 de la EP) transcurren más de tres meses -30 de Junio de 2011 hasta el 9 de Noviembre de 2011.

En el apartado de los resultados dedicado a la descripción del proceso de EP identificábamos tres niveles en los que se desarrollan negociaciones: 1) autonómico; 2) autonómico-local; 3) local. La negociación en los niveles 1 y 2 es de carácter político y técnico, no produciéndose todavía un contacto directo con las personas que, desde sus entidades sociales, participan en las acciones comunitarias de la localidad y que posteriormente forman parte del Grupo Motor de la EP. En los dos primeros niveles de la negociación inicial de la EP se observan resistencias de algunos de los técnicos de las Administraciones autonómica y local respecto a la primera de las características fundamentales que definen qué es una EP: *el control de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas*. Consideramos que existe preocupación ante la idea de ceder el control de la evaluación a agentes sociales - vecinos y vecinas de las comunidades- que no ocupan cargos de responsabilidad técnica.

En segundo lugar y basándonos en nuestras anotaciones de campo, consideramos que existe un cierto desconocimiento teórico respecto a la estrategia de la EP; ya que los técnicos representantes de las Administraciones autonómica y local presentes en la negociación asocian este tipo de evaluaciones con las acciones de algunos movimientos sociales; por ejemplo las asambleas del movimiento 15M que se celebraron en nuestro país en la primavera de 2011. La bibliografía científica informa de experiencias de EP que se organizan en ámbitos altamente normativizados, como pueden ser las EP de programas paliativos en el ámbito hospitalario (Weaver y Cousins, 2004) y en una organización de servicios sociales que atiende a jóvenes en dificultad social y a sus familias (Jacob et al., 2011), ambas experiencias desarrolladas en Canadá.

Es preciso llegar al nivel 3 de la negociación inicial de la evaluación para implicar a otros agentes que no tienen un perfil técnico en el proceso de EP. En este nivel de la negociación se inicia la actuación de la TC, que se pone en contacto con otros técnicos locales y representantes de las entidades sociales de la comunidad para (1) presentar las

ideas principales de la EP y (2) sondear el interés inicial de las personas por participar en la EP.

#### **4.2.- Conclusiones metodológicas de la Fase 2. Entrada de los evaluadores a la comunidad y difusión inicial de la EP**

Consideramos que ésta es la fase en la que la TC hace suyo el proceso: observa la EP como una herramienta útil dentro del trabajo comunitario que realiza en la localidad. El objetivo principal de la Fase 2 desde la perspectiva de trabajo de la TC es conseguir que la entrada de los evaluadores a la comunidad sea sentido y vivido como un proceso no invasivo para las personas, y que simultáneamente se introduzcan breves explicaciones del proceso de EP. La entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad se realiza a partir de una propuesta de la TC, referenciada en la bibliografía científica sobre el desempeño de los profesionales en acciones de desarrollo comunitario internacional: utilizar y aprovechar las estructuras ya existentes en la comunidad para plantear el proceso de EP (Plottu y Plottu, 2009). Es una fase en la que se crea el partenariado social que apoya la evaluación (Suárez-Balcazar et al., 2003), y que genera una base sólida de participación. Desde nuestro punto de vista, la creación del partenariado social es un producto de los procesos de negociación inicial generados durante la EP.

En esta fase se destaca lo que caracterizamos como “*trabajo en la sombra*” de la TC: realiza acciones más allá de las reuniones técnicas con los evaluadores universitarios y de las reuniones comunitarias con actores de la comunidad organizada. Lleva a cabo un conjunto de (1) llamadas telefónicas, (2) correos electrónicos y (3) comentarios introductorios sobre la EP en espacios informales de trabajo con otros técnicos y con miembros de la comunidad, que facilitan y amplían la difusión inicial de la EP.

#### **4.3.- Conclusiones metodológicas de la Fase 3. Presentación del proyecto de Evaluación Participativa**

Durante la fase 3 se consolida el trabajo realizado en las dos fases anteriores de negociación (Fase 1) y entrada de los evaluadores universitarios y difusión inicial de la EP (Fase 2). Aunque es una fase breve, en la que sólo se realiza una reunión del Grupo

Motor, la reunión es clave, ya que de la capacidad de convocatoria y de explicación de la iniciativa dependerá la configuración del Grupo Motor de la EP. Sin la constitución de este grupo no se podría llevar a cabo un proceso de EP.

La estrategia de la TC es fomentar los aspectos relacionales antes de la reunión; en el momento de presentar a los evaluadores universitarios a las personas que acuden a la reunión. Si bien se hace en la comunidad un proceso de entrada y difusión inicial de la EP, no con todas las personas se establece contacto en las Fases 1 y 2, por lo que estos vecinos y vecinas y los evaluadores universitarios se conocen por primera vez durante el desarrollo de esta reunión. También hay que destacar el papel de apoyo de la TC a las intervenciones de los evaluadores universitarios.

#### **4.4.- Conclusiones metodológicas de la Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa**

Después de tres fases previas en las que se realizan acciones encaminadas a la (1) negociación, (2) difusión y (3) entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad; la fase 4 de la EP se constituye como el escenario central de la valoración de las acciones comunitarias seleccionadas por el Grupo Motor. Algunas de las conclusiones metodológicas se relacionan con subfases específicas de la *Fase 4. Desarrollo de la Evaluación Participativa*.

Algunas de las estrategias socioeducativas que efectúa la TC tienen carácter cíclico, es decir, se repiten en fases y subfases diferentes de la EP. Observamos que en la *subfase 4.2. Preparación y negociación EP con Grupo Motor*, la TC vuelve a realizar estrategias socioeducativas que son propias de la *Fase 2. Entrada de los evaluadores universitarios a la comunidad y difusión inicial de la EP*. El despliegue de estas estrategias se efectúa cuando la TC identifica personas de la comunidad que participan en las acciones comunitarias que se evaluarán, y que por lo tanto pueden ofrecer información clave en la fase de preparación de la EP. La TC se vuelve a poner en contacto con las personas de la comunidad de igual forma que ya hizo en la Fase 2 de la EP.

Durante el desarrollo de la Evaluación Participativa se realizan un mayor número de reuniones técnicas que en otras fases. Por ejemplo, en la *subfase 4.3. Desarrollo y seguimiento de la EP* se realizan cuatro reuniones técnicas; y en la *subfase 4.1. Creación del Grupo Motor de la EP* y *subfase 4.4. Presentación de los resultados de la EP* se llevan a cabo una reunión técnica, respectivamente. Se observa la necesidad de seguimiento técnico de los procesos de EP, que se tienen que combinar con el trabajo de dinamización comunitaria que se realiza dentro de las dinámicas evaluadoras de la EP.

En la *subfase 4.5. Evaluación del proceso de Evaluación Participativa* se destaca la dinámica diseñada, en la que la TC participa asesorando a los evaluadores universitarios: se buscan elementos iconográficos, a través de los cuales los integrantes del Grupo Motor puedan crear su propio mensaje; expresar qué aprendizajes desarrollaron durante su participación y evalúen la EP.

#### **4.5.- Conclusiones metodológicas de la Fase 5. Difusión de la Evaluación Participativa en el conjunto de la comunidad**

Una vez finalizado el proceso de EP de las acciones comunitarias, comienza la fase dedicada a la difusión de esta experiencia evaluadora y de sus resultados al conjunto de la comunidad. La TC utiliza como estrategia vincular el proceso de difusión en el conjunto de la comunidad con estructuras recientemente creadas en la comunidad; como pueden ser los *Consells de Participació y de Salut*. Se considera una estrategia a destacar por su alto grado de transversalidad, ya que este tipo de iniciativas engloban a representantes de entidades sociales y profesionales de diferentes ámbitos: es una manera de extender la red de la EP comunicando los resultados de esta primera experiencia. Por otra parte y como un trabajo paralelo a la realización de la difusión al conjunto de la comunidad en las estructuras citadas anteriormente, la TC estimula en el Grupo Motor un sentido de continuidad del grupo formado *ad hoc* para la EP, una vez los evaluadores universitarios abandonen la localidad, ya que lo observa como un espacio válido para seguir organizando acciones comunitarias.

## **5.- Conclusiones relacionadas con las estrategias socioeducativas que desarrolla la Técnica Comunitaria**

En nuestro trabajo hemos identificado, analizado y descrito el conjunto de estrategias socioeducativas que realiza la TC para facilitar un proceso de EP de acciones comunitarias. Podemos clasificar el conjunto de estrategias a partir de (1) la fase en la que se encuentre la evaluación; (2) los agentes con los que desarrolla las estrategias socioeducativas.

En relación con el primer punto, hemos identificado estrategias socioeducativas en las fases de:

1. Negociación inicial de la Evaluación Participativa.
2. Difusión inicial de la Evaluación Participativa.
3. Desarrollo de la Evaluación Participativa.
4. Difusión de la Evaluación Participativa al resto de la comunidad.

Si nos centramos en los agentes con los que la TC ha trabajado a lo largo de la EP, desarrollando diferentes estrategias socioeducativas, identificamos:

1. Evaluadores universitarios.
2. Técnicos locales.
3. Vecinos y vecinas de la comunidad.

En este apartado ofrecemos un conjunto de conclusiones sobre las estrategias socioeducativas que implementa la TC para facilitar la EP.

Las estrategias socioeducativas que realiza la TC se pueden clasificar en tres tipos. Cada una de los tres tipos resalta algún elemento del proceso evaluador. Identificamos estrategias socioeducativas que resaltan: 1) aspectos organizacionales de la EP; 2) aspectos relacionales de la EP; 3) aspectos técnicos de la EP. En el Cuadro 25 presentamos un resumen de las estrategias socioeducativas y del aspecto en que se centra cada una de ellas:

ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS		
ASPECTOS ORGANIZACIONALES	ASPECTOS RELACIONALES	ASPECTOS TÉCNICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona personas de la comunidad para invitarlos / proponer la participación en la EP</li> <li>• Resalta elementos de las acciones comunitarias que podrían quedar en un segundo plano durante la evaluación</li> <li>• Realiza recordatorios (llamadas telefónicas y correos-e) a personas del Grupo Motor</li> <li>• Vincula y relaciona las acciones de la EP con acciones comunitarias habituales desarrolladas en la comunidad</li> <li>• Propone espacios de trabajo consolidados y compartidos por profesionales y representantes de entidades sociales de la comunidad para presentar los resultados de la EP</li> <li>• Pone en contacto a los evaluadores universitarios con educadores sociales de la localidad que trabajan con el colectivo de jóvenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canaliza las discrepancias y media entre los agentes en el momento en que surgen conflictos en el Grupo Motor</li> <li>• Se reúne individualmente con personas que abandonan el Grupo Motor para intentar recuperar su participación</li> <li>• Genera un clima de trabajo facilitador para desarrollar la EP</li> <li>• Utiliza elementos motivacionales para fomentar que el Grupo Motor continúe reuniéndose una vez finalice la EP</li> <li>• Realiza comentarios positivos de las intervenciones de los evaluadores universitarios durante el desarrollo de la EP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la utilidad del proceso de EP</li> <li>• Adapta el lenguaje técnico de la evaluación para que sea interpretable por los perfiles no profesionales del Grupo Motor</li> <li>• Realiza un constante feedback con los evaluadores universitarios durante toda la EP</li> <li>• Ofrece consejos metodológicos a los evaluadores universitarios</li> <li>• Recomienda realizar entrevistas a agentes clave de la comunidad para la recolección de información sobre las acciones comunitarias que se evalúan</li> <li>• Refuerza y apoya los pasos metodológicos de los evaluadores universitarios en las dinámicas de EP</li> <li>• Busca el asesoramiento de los técnicos locales para encontrar soluciones compartidas</li> <li>• Analiza los motivos del abandono del proceso por parte de algunas de las personas del Grupo Motor</li> </ul>

Cuadro 25. Tipos de estrategias socioeducativas.

Los tres tipos de estrategias socioeducativas se encuentran relacionadas entre ellas; por ejemplo, aquellas que se centran más en fomentar los aspectos relacionales sirven también para mejorar los aspectos técnicos de la EP.

Las estrategias socioeducativas que resaltan los aspectos organizacionales sitúan a la TC como *experta técnica* en el PDC que gestiona y en el conocimiento que demuestra de las acciones comunitarias que se desarrollan en la localidad. La TC, gracias a su visión de conjunto de la comunidad, es la persona que ofrece información para identificar las acciones comunitarias, y propone espacios de trabajo consolidados y compartidos por profesionales y representantes de entidades sociales de la comunidad para presentar los resultados de la EP.

Las estrategias socioeducativas que resaltan los aspectos relacionales son aquellas en las que la TC desarrolla principalmente un rol de *mediadora de los conflictos* que aparecen entre las personas, fruto de sus discrepancias durante el proceso evaluador. El elemento relacional es fundamental, y la TC desarrolla estas estrategias tanto en su trabajo individual con los miembros del Grupo Motor (sobre todo con el perfil de personas que son vecinos y vecinas de la comunidad); como en el apoyo que la TC hace de las intervenciones en el Grupo Motor de los evaluadores universitarios.

Las estrategias socioeducativas que resaltan los aspectos técnicos se relacionan con el papel pedagógico de la TC como *consultora y formadora*. El objetivo principal que persigue la TC con el desarrollo de este tipo de estrategias socioeducativas es acercarse a la evaluación desde un posicionamiento que sea fácilmente entendible por parte de todos los agentes implicados. Para ello (a) acomoda el lenguaje técnico a aquellas personas del Grupo Motor con un perfil no profesional, y (b) orienta las actuaciones de los evaluadores universitarios en un medio que no es el habitual para ellos.





# **APARTADO G.**

## **PROPUESTAS DE MEJORA**

---



## **1.- Introducción**

Las propuestas de mejora son de dos tipos: 1) relacionadas con el avance de la investigación sobre procesos de EP en el ámbito comunitario; 2) relacionadas con el avance de la formación sobre EP en el ámbito comunitario.

## **2.- Propuestas relacionadas con el avance de la investigación en Evaluación Participativa**

Consideramos que en nuestro contexto existe una amplia oportunidad para realizar investigación sobre procesos de EP en el ámbito de la acción comunitaria. Desde nuestro punto de vista, la investigación de Tesis Doctoral representa uno de los primeros acercamientos a la temática. Las propuestas relacionadas con el avance de la investigación sobre EP en el ámbito comunitario son las siguientes:

*Caracterización de la Evaluación Participativa:* Son varios los autores (Cousins, 2005; Daigneault y Jacob, 2009) que apuntan una falta de diferenciación unívoca entre los enfoques de evaluación orientados a la participación de las personas. La investigación puede aportar mayor información sobre (a) las funciones que realizan los evaluadores y el personal de las organizaciones comunitarias en cada uno de los enfoques; (b) identificar cuándo es mejor utilizar uno u otro enfoque; (c) definir mejor las grandes tendencias –mejora de los programas o empoderamiento y transformación social- y cuando es recomendable utilizar uno u otro.

*Negociación de la Evaluación Participativa:* La negociación es uno de los principios centrales para el desarrollo de cualquier proceso de EP (Taut, 2008). Proponemos continuar la investigación en esta línea con el objetivo de (a) identificar cómo se producen y en qué consisten los procesos de negociación; (b) identificar quiénes son los actores implicados en las negociaciones y en qué fases se producen un mayor número de negociaciones.

*Metodología de la Evaluación Participativa:* diseñar protocolos metodológicos que permitan identificar cuán participativa es una EP a partir del análisis sobre (a) la descentralización del control técnico de la evaluación; (b) la diversidad de los agentes implicados; y (c) la extensión de la participación entre los implicados.

*Aprendizajes en la EP:* identificar qué aprenden las personas a lo largo de los procesos de EP.

*Transferencia de los aprendizajes desarrollados en la EP:* identificar los efectos de los aprendizajes desarrollados por las personas durante la EP, por ejemplo analizando el trabajo colaborativo posterior de los técnicos locales que han participado en el proceso.

*Evaluación de las Evaluaciones Participativas:* diseñar protocolos metodológicos e indicadores de evaluación que permitan evaluar el desarrollo de una EP, tanto (a) los resultados conseguidos por el proceso de EP; y (b) el funcionamiento del proceso de EP.

### **3.- Propuestas relacionadas con la formación sobre Evaluación Participativa**

En un trabajo previo (Núñez, 2009) se describía y analizaba la evaluación en el ámbito comunitario. Se entrevistó a un conjunto de profesionales que ocupaban cargos en diferentes niveles de responsabilidad, concretamente entrevistamos a (1) técnicas de la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria de la Generalitat de Catalunya y (2) Técnicas Comunitarias de PDC, tanto de la ciudad de Barcelona como de entornos rurales de Catalunya. Los datos del trabajo eran acordes con las dificultades que señala la bibliografía científica respecto a los procesos de evaluación de las organizaciones dedicadas al ámbito socioeducativo, y que se resumen en la aportación de Atkinson et al. (2005) que consideran que la evaluación no es un elemento central de estas organizaciones, y que falta integrar la evaluación como uno de los principios rectores de su cultura institucional. La integración de la cultura evaluadora pasa por ofrecer formación a los profesionales; tanto aquéllos que mantienen una atención directa con los vecinos y vecinas de las comunidades; como los que se encuentran en cargos de supervisión y coordinación técnica.

Las propuestas relacionadas con el avance de la formación sobre Evaluación Participativa en el ámbito comunitario son las siguientes:

1. Ofrecer formación específica a los Técnicos Comunitarios en cuestiones relacionadas con la evaluación. Es una demanda identificada en la investigación previa, en donde los TC *“argumentan una necesidad de asesoramiento formativo y pedagógico en el ámbito de la evaluación comunitaria, ya que algunas TC entrevistadas reconocen no saber bien cómo evaluar los procesos que acontecen”* (Núñez, 2009, p.65) y donde se observaba que *“no tienen procedimientos evaluativos en el territorio que se acerquen a los fenómenos evaluados bajo una perspectiva global, transversal y relacional.”* (Núñez, 2009, p. 62).

2. Ofrecer formación específica a los técnicos superiores en cuestiones relacionadas con la evaluación; tanto los de las Administraciones públicas como los de las entidades y organizaciones comunitarias, encargados de la coordinación y supervisión técnica de planes y programas que desarrollan acciones comunitarias. El objetivo consiste en mejorar la comunicación entre los técnicos de los diferentes niveles de responsabilidad (Núñez, 2009) y mejorar la percepción que tienen sobre la evaluación, sentida como una amenaza (Themessl-Huber y Grutsch, 2003).

3. Ofrecer formación en los principios teóricos y metodológicos de la estrategia de la EP. En este sentido, consideramos que la aplicación de las siete dimensiones de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC) presentadas en el capítulo IV del análisis teórico, puede funcionar como guía metodológica que ayude a los profesionales de la acción comunitaria a planificar sus evaluaciones bajo principios participativos y pedagógico-sociales.



# **APARTADO H.**

## **LIMITACIONES E INCIDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN**

---





## **1.- Limitaciones de la investigación**

En líneas generales, consideramos que el desarrollo de la EP en Badia del Vallès y la identificación y análisis de las funciones y estrategias socioeducativas de la TC como facilitadora del proceso ha sido muy positiva; tanto desde una lógica científica como en el trabajo comunitario que realizamos con los vecinos y vecinas de la localidad.

En segundo lugar, es importante mencionar que el colectivo de evaluadores universitarios que monitorizaron los tres procesos de EP del proyecto de I+D+i en el que se inserta la Tesis Doctoral, no contaban con referentes prácticos y próximos previos. Como ya señalamos en el apartado dedicado a la fundamentación de la investigación, los enfoques de evaluación orientados a la participación son todavía una práctica emergente; con escasas referencias a nivel estatal en el desarrollo de EP (Bartolomé y Cabrera, 2000) y de la EE (Díaz-Puente et al., 2008). Este hecho provocó que las decisiones en mi investigación se tomaran en base a (1) la información sobre EP presente en la bibliografía científica internacional y (2) el desarrollo dinámico de un proceso, que necesita de ajustes metodológicos. Podemos afirmar que este investigador ha vivido un proceso de investigación-acción (Lewin, 1978) e investigación-participativa (Brown y Tandon, 1983; Stoecker, 2009) para desarrollar su Tesis Doctoral.

Como todo proceso, la investigación ha estado acompañada de un conjunto de limitaciones. La presentación de las limitaciones se organiza a partir del análisis teórico de la investigación; en donde se enunciaban (a) las tres características fundamentales que definen qué es una EP; y (b) los principios teóricos de las prácticas de EP. Se pretende establecer un diálogo entre los elementos deseables de una EP -enunciados en sus características fundamentales y principios teóricos-, y los elementos posibles de una EP: la forma en que se desarrolla una evaluación de estas características teniendo en cuenta el contexto y sus posibilidades.

El trabajo de Cousins y Withmore (1998); y las revisiones de éste realizadas por Daigneault y Jacob (2009), y Cousins y Chouinard (2012) señalan como características fundamentales para que una evaluación sea considerada participativa:

- a. En las Evaluaciones Participativas el control de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas.
- b. Las Evaluaciones Participativas tienen que asegurar la diversidad de los agentes seleccionados.
- c. Las Evaluaciones Participativas tienen que asegurar la extensión de la implicación de los agentes seleccionados.

***a. El control de la evaluación tiene que ser compartido por el mayor número de personas implicadas.***

Los límites de la investigación relacionados con el control de la evaluación han sido:

- El control sobre las decisiones técnicas de la evaluación por parte de la TC no se ha producido desde el principio de la EP. Consideramos además que la TC no participa en el proceso por su propia decisión; sino que lo hace porque lo considera positivo su empleador: la fundación que gestiona el PDC de Badia del Vallès. La TC se incorpora a la EP en el nivel local de la negociación inicial de los significados de la evaluación, en una reunión celebrada el 26 de Octubre de 2011. Contábamos con su presencia en la negociación que se produjo en el nivel autonómico-local, pero no acude por encontrarse enferma.
- El control técnico de la evaluación ha quedado limitado a las decisiones técnicas y metodológicas tomadas entre los evaluadores universitarios y la TC. No se pudo o no se supo incorporar a otras personas integrantes del Grupo Motor en lo que hemos caracterizado en este trabajo como seguimiento técnico de la evaluación: las personas del Grupo Motor sí toman decisiones sobre la evaluación, siendo una de las primeras la priorización y selección de las acciones comunitarias que se iban a evaluar. Sin embargo, la toma de decisiones no trasciende la dinámica del Grupo Motor. Un ejemplo es la composición de las personas que participan en las reuniones técnicas de la EP: evaluadores universitarios, TC y sólo en una ocasión la coordinadora de los PDC de la fundación que gestiona el plan comunitario de Badia del Vallès.

***b. Las Evaluaciones Participativas tienen que asegurar la diversidad de los agentes seleccionados.***

Los límites de la investigación relacionados con la diversidad de los agentes seleccionados han sido:

- Plottu y Plottu (2009) apuntan la dificultad para conseguir la diversidad de los agentes implicados en las EP, y la sobrerrepresentación de algunos colectivos, por ejemplo las personas jubiladas. En nuestra investigación se presentó la misma situación, ya que gran parte de las personas que componían el Grupo Motor de la EP pertenecen a este colectivo. Creemos que esta situación se debió a que las personas jubiladas del Grupo Motor participan en las acciones comunitarias que organizan sus entidades en coordinación con el PDC de la localidad. La EP se organizó en Badia del Vallès a partir de la estructura organizativa del PDC, que le proporcionó sus contactos y red comunitaria.
- No se tuvo la capacidad de implicar a los políticos locales en la configuración del Grupo Motor de la EP. Los evaluadores universitarios mantuvieron un contacto intermediado con los regidores de la Administración local a través del coordinador del área de acción social y cultural de Badia del Vallès. Este profesional (1) informó a los políticos de la iniciativa, y solicitó su consentimiento para su desarrollo<sup>158</sup>; (2) los invitó a que formasen parte de alguna de las dinámicas de EP del Grupo Motor; (3) los invitó a realizar una multiplicación sobre la dinámica “evolución cronológica de las acciones comunitarias de Badia.” Consideramos que su no participación depende en gran medida de su propia responsabilidad, ya que por parte de los evaluadores universitarios sí se pretendió y buscó por varias vías.
- No se tuvo la capacidad de contar en el Grupo Motor con la participación estable de jóvenes con edades entre dieciocho a veintidós años; más allá de una acción puntual de multiplicación. Sí realizamos acciones específicas para favorecer su implicación,<sup>159</sup> aunque el resultado final no fue el esperado.

---

<sup>158</sup> Consultar el Anexo 1: Diario de campo del investigador (págs. 12 – 13).

<sup>159</sup> Consultar el Anexo 1: Diario de campo del investigador (pág. 22) y el acta de la reunión: 2012.03.06-RT.

Entre las acciones realizadas destacamos (1) las reuniones de trabajo con dos educadores sociales que dinamizan un grupo de jóvenes de estas edades en el *Casal de Joves* de la localidad; y (2) una multiplicación de la dinámica “evolución de las acciones comunitarias de Badia” gestionada por los propios evaluadores universitarios.

***c. Las Evaluaciones Participativas tienen que asegurar la extensión de la implicación de los agentes seleccionados.***

Los límites de la investigación relacionados con la extensión de la implicación de los agentes han sido:

- No se pudo extender la participación en la EP a los colectivos de la comunidad que no se encuentran vinculados estrechamente con las iniciativas propuestas desde el PDC. Entre las funciones y estrategias socioeducativas que utilizó la TC en la fase de difusión inicial de la EP, observamos como se puso en contacto con entidades que habitualmente no forman parte de las acciones del PDC en la comunidad, como por ejemplo la Asociación de Vecinos de Badia del Vallès.
- No se pudo consolidar la práctica de la multiplicación de la EP en las entidades sociales y grupos informales de la localidad; convirtiéndose en hechos puntuales dentro del desarrollo del proceso, pero sin ningún tipo de arraigo en las propias entidades. Se realizaron tres multiplicaciones a partir de la propuesta de tres personas que participaron en el Grupo Motor, que se ofrecieron a *extender la participación* entre sus respectivos colectivos: 1) una fundación de atención a personas con discapacidad intelectual; 2) un grupo de jóvenes amigos; 3) el colectivo de personas mayores. El objetivo de crear círculos de participación en nuevas entidades y grupos a partir de la iniciativa de la multiplicación no se cumplió.

En relación con los principios teóricos de las prácticas de EP, uno de los límites de esta investigación se relaciona con los procesos de formación -previa o continua- propios de los enfoques de evaluación orientados a la participación. Creemos que la formación a

los implicados para la preparación en el trabajo participativo que representa una EP sí se llevó a cabo, pero de una forma muy puntual y no programada. Esta formación se llevó a cabo en las fases del proceso: 1.1. Negociación de la EP en el nivel autonómico; 3. Presentación del proyecto de EP a la comunidad; 4.1. Creación del Grupo Motor de la EP, a partir de la explicación de uno de los evaluadores universitarios que forman el grupo de investigación.

## **2.- Incidencias de la investigación**

La principal incidencia consistió en la imposibilidad de responder de manera satisfactoria al objetivo 3 de la investigación: Analizar los conocimientos iniciales de los Técnicos Comunitarios respecto la estrategia de la Evaluación Participativa. De manera específica se pretendía recoger información sobre (a) el perfil de los Técnicos Comunitarios de Cataluña; (b) las prácticas evaluadoras que desarrollan en el ámbito comunitario y (c) las percepciones y conocimientos iniciales que tienen sobre la estrategia de la Evaluación Participativa.

Como instrumento de recogida de la información se diseñó, validó y administró a través de una plataforma online un cuestionario para los Técnicos Comunitarios de los Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña; pero el número total de respuestas no ha sido representativa del colectivo, ni significativa en términos de análisis: del total de setenta y tres PDC vigentes en Cataluña<sup>160</sup> al finalizar el año natural 2013, responden dieciséis TC, de los cuales diez finalizan el cuestionario contestando a todos los ítems. Se toma la decisión metodológica de no incluir la información recogida con la administración del cuestionario, y no analizar la información cuantitativa de la investigación.

A continuación explicamos el desarrollo de la incidencia, a partir de: 1) las problemáticas que producen la incidencia; y 2) las acciones del investigador para intentar superar la incidencia.

---

<sup>160</sup> Información solicitada y transmitida por correo electrónico con la Jefa del servicio de desarrollo y cooperación social. Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria. Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Cataluña. Comunicación de 25 de Marzo de 2014.

Las problemáticas que producen la incidencia son de tres tipos: 1) inestabilidad institucional; 2) financiación económica, y 3) continuidad de los PDC. Las problemáticas han afectado a los tres PDC que forman parte de la investigación de Tesis Doctoral: en primer lugar el estudio de caso -PDC de Badia del Vallès- y las dos iniciativas comunitarias que han servido como casos de contraste -PDC del Poblenou (Barcelona) y PDC de Sant Narcís i Santa Eugènia (Girona).

### ***La inestabilidad institucional***

Los PDC reciben financiación pública de la Administración local y autonómica. Ambas administraciones celebraron procesos electorales durante el período de tiempo en que se desarrollaba el trabajo de campo de la Tesis Doctoral. La primera cita electoral se celebró el 22 de Mayo de 2011 a nivel municipal. Tuvo gran trascendencia en el mundo local, ya que dos Ayuntamientos catalanes -Barcelona y Girona- gobernados históricamente por el mismo partido<sup>161</sup> cambiaron su orientación política; y el partido que se encontraba en la oposición pasó a gestionar ambas alcaldías. El nuevo escenario provoca incorporaciones y cambios de profesionales en los niveles técnicos superiores de los Ayuntamientos; que afectan las directrices de los TC, que siguen trabajando en el nivel más cercano a la ciudadanía. El 25 de Noviembre de 2012 se celebraron elecciones autonómicas al Parlamento de Cataluña.

### ***La financiación económica***

Los comentarios de los TC relacionados con la financiación de los tres PDC que forman parte de la investigación es una constante a lo largo de todo el proceso. La situación provoca preocupación, sensaciones de incerteza e inseguridad laboral que repercuten directamente en la gestión de los PDC y en las acciones comunitarias que se desarrollan. Basándonos en nuestro diario de campo y en palabras de una de las TC que participan

---

<sup>161</sup> Desde las primeras elecciones municipales democráticas, celebradas el 3 de Abril de 1979, los Ayuntamientos de Barcelona y Girona estaban gobernados por el PSC-PSOE. En las elecciones municipales de 22 de Mayo de 2011 ambos Ayuntamientos pasan a ser gobernados por CIU.

en la investigación, nos explica que *“la Generalitat todavía tiene que pagar al Ayuntamiento 3 millones de euros que les deben<sup>162</sup>”*

En el período comprendido entre finales de 2011 e inicios de 2012 no sabían si en el PDC del Poblenou iban a tener financiación suficiente para pagar los salarios de los técnicos. Las Administraciones responsables -Generalitat de Cataluña y Ayuntamiento de Barcelona- no habían pagado todavía el presupuesto comprometido. La asociación de vecinos que gestiona el PDC ejerce presión a las dos Administraciones. Finalmente, a principios de Febrero de 2012 reciben los fondos comprometidos para seguir trabajando.<sup>163</sup>

Los problemas de financiación afectan a otros proyectos, como los Planes Educativos de Entorno (PEE). La profesional que dinamizaba esta iniciativa participó como informante en el estudio de caso principal de la Tesis Doctoral y se pretendía que liderase una multiplicación de la acción comunitaria “Educación”. La TC nos informa en el mes de Septiembre de 2012 *“que existen problemas de continuidad de los PEE y del puesto de esta técnica<sup>164</sup>”*.

### ***La continuidad de los PDC***

La inestabilidad institucional y los problemas de financiación económica provocan que se plantee la continuidad de algunos de los PDC de Cataluña; entre ellos el PDC de Badia del Vallès, estudio de caso principal en el que hemos desarrollado la investigación. Si bien la situación del PDC de Badia del Vallès se resuelve a inicios del año 2014 y continuará recibiendo financiación durante este año, está programada la retirada de los PDC vinculados a los barrios de vivienda social de Cataluña.

Una vez explicadas las problemáticas que producen la incidencia de la investigación, enumeramos las acciones del investigador para intentar superarla.

---

<sup>162</sup> Anexo 1: Diario de campo del investigador (pág. 17).

<sup>163</sup> Anexo 1: Diario de campo del investigador (págs. 33 – 34).

<sup>164</sup> Anexo 1: Diario de campo del investigador (pág. 59).

A partir de una información proporcionada durante la entrevista inicial a la TC del PDC del Poblenou, se intenta contactar con el *Col.lectiu de Professionals del Treball Comunitari*. Este colectivo agrupa a Técnicos Comunitarios de los PDC de Cataluña. Se buscaba un primer contacto y una mayor información contextual sobre las experiencias de evaluación que los TC realizan en los PDC que coordinan. Se envía un correo electrónico solicitando participar en una de sus reuniones mensuales. No recibimos ningún tipo de respuesta.

Validado el cuestionario por el procedimiento de validación de expertos se diseña en formato digital<sup>165</sup>, para poder ser administrado de forma masiva a través de una página web. La Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria de la Generalitat de Cataluña es el órgano encargado de difundir el link de la página web ya que, como supervisora de los PDC de Cataluña, dispone de los contactos profesionales de todos los TC. También nos ponemos en contacto telefónico y por correo electrónico con una TC que forma parte del *Col.lectiu de Professionals del Treball Comunitari*, para que difunda entre sus contactos el link del cuestionario.

Consideramos que la falta de oportunidad por explicar en el seno del *Col.lectiu de Professionals del Treball Comunitari* el objeto de la investigación; el momento de inestabilidad económica de los PDC y la inestabilidad laboral de los TC; y las resistencias a la evaluación por parte de los profesionales de las organizaciones comunitarias que la bibliografía científica identifica, son factores que han provocado la falta de interés para responder al cuestionario.

---

<sup>165</sup> En el siguiente link, <https://www.onlineencuesta.com/?url=survey>, se certifica la existencia del cuestionario en formato digital.



## Bibliografía

- Abah, O. S. (2007). Vignettes of Communities in Action: an exploration of participatory methodologies in promoting community development in Nigeria. *Community Development Journal*, 42 (4), 435-448.
- Abma, T. A. (2005). Responsive evaluation: Its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluation and Program Planning*, 28 (3), 279 – 289.
- Abma, T. A., J. C. Greene, O. Karlsson, K. Ryan, T. A. Schwandt and G. A. M. Widdershoven (2001). Dialogue on Dialogue, *Evaluation* 7(2), 164–80.
- Abma, T. A. & Widdershoven, G. A. M. (2008). Evaluation and/as social relation. *Evaluation*, 14 (2) 209-225.
- Acker, G. M. y Lawrence, D. (2009). Social work and managed care. Measuring competence, burnout, and role stress of workers providing mental health services in a managed care era. *Journal of Social Work*, 9 (3), 269-283.
- Adamson, D. & Bromiley, R. (2008). Community empowerment in practice. Lessons from Communities First. UK; Joseph Rowntree Foundation.
- Alkin, M. C., & Taut, S. (2003). Unbundling evaluation use. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 1-12.
- Amo, C., & Cousins, J. B. (2007). Going through the process: An examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. In J. B. Cousins (Ed.), *Process use in theory, research and practice*. New Directions for Evaluation. No. 116 (pp. 5-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ander-Egg, E. (1992). *Introducción al trabajo social*. Madrid; Siglo XXI.
- Andrews, A. B. (2004). Start at the end: empowerment evaluation product planning. *Evaluation and Program Planning*, 27, (3), 275-285.
- Atkinson, D. D., Wilson, M. & Avula, D. (2005). A participatory approach to building capacity of treatment programs to engage in evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 28, (3), 329-334.
- Aubel, J. (2008). *Manual de evaluación participativa del programa*. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación. Maryland; USA. Edita: Catholic Relief Services and Child Survival Technical Support. [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACH758.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH758.pdf) [12/April/ 2012]

- Augustin, J. P. (2003). *La animación sociocultural: estrategias de acción al servicio de las comunidades*. Bogotá, Colombia; Universidad Externado de Colombia.
- Ayers, T.D. (1987). Stakeholders as partners in evaluation: A stakeholder-collaborative approach. *Evaluation and Program Planning*, 10, 263-271.
- Ayuso, I. (2004). *Animación sociocultural: Intervención multidisciplinar*. Alcalá la Real; Ed. Formación Alcalá.
- Bandura, A. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid; Ed. Alianza.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463 – 479.
- Baur, V.E.; Abma, T. A. & Widdershoven, G. A. M. (2010). Participation of marginalized groups in evaluation: mission impossible? *Evaluation and Program Planning*, 33 (3), 238 – 245.
- Bayne-Smith, M.; Mizrahi, T. y García, M. (2008). Interdisciplinary Community Collaboration: Perspectives of Community Practitioners on Successful Strategies. *Journal of Community Practice*, 16 (3), 249 – 269.
- Bessette, G. (2004). *Involving the community. A Guide to Participatory Development Communication*. International Development Research Centre. Southbound. Ottawa. Documento electrónico: [http://web.idrc.ca/openbooks/066-7/#page\\_9](http://web.idrc.ca/openbooks/066-7/#page_9) [Consulta: 18/03/2013]
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid, Paidós.
- Bowers, A. (2004). Start and the end: empowerment evaluation product planning. *Evaluation and Program Planning*, 27, 275-285.
- Blom, B. (2004). Specialization in social work practice. Effects on interventions in the personal social services. *Journal of Social Work*, 4(1), 25-46.
- Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. In E. Withmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. San Francisco: Jossey Bass. *New Directions for Evaluation*.
- Brown, L. D. & Tandon, R. (1983). Ideology and political economy in inquiry: Action research and participatory research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19 (3), 277-294.

- Bryson, J. M., Patton, M. Q. & Bowman, R. A. (2011). Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 34 (1), 1-12.
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid; Alianza Editorial.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid; Alianza Editorial.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2004). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid; Pearson Educación.
- Catley, A.; Burns, J.; Abebe, D. & O. Suji (2007). *Participatory Impact Assessment. A guide for practitioners*. Tufts University; MA, USA.
- Cembranos, F.; Montesinos, D.H. y M. Bustelo. (1988). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid; Ed. Popular.
- Civís, M. (2006). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis Doctoral. Universitat Ramon LLul.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.
- Cornwall, A. & Pratt, G. (2011). The use and abuse of participatory rural appraisal: reflections from practice. *Agriculture and human values*, 28 (2), 263-272.
- Cousins, J. B. (1996). Consequences of researchers' involvement in participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (1), 3-27.
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 245-265). Boston, MA: Kluwer.
- Cousins, J.B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? A critical friend perspective. In D.M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 183-208) New York; Guilford.
- Cousins, J.B. (2013). When does a conceptual framework become a theory? Reflections from an accidental theorist. *Evaluation and Program Planning*, 38, 67 – 70.

- Cousins, J.B. y Chouinard, J.A. (2012). Participatory evaluation up close. An integration of Research-Based Knowledge. USA, Evaluation and Society.
- Cousins, J. B. & Earl, L. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (3), 397-418.
- Cousins, J. B. & Earl, L. (1995). *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*. Washington, DC: Falmer Press.
- Cousins, J. B. & Withmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In E. Withmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. New Directions in Evaluation, No 80 (pp. 3-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cullen, A .E., Coryn, C.L.S., & Rugh, J. (2011). The politics and consequences of including stakeholders in international development evaluation. *American Journal of Evaluation*, 32 (3), 345 – 361.
- Crespo, E.; Ciraso, A.; Úcar, X. (2012). La memòria de la comunitat: la línia cronològica. Una tècnica per a l'avaluació participativa de les accions comunitàries. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. N° 51, 121-133.
- Crishna, B. (2006). Participatory evaluation (I) – sharing lessons from fieldwork in Asia. *Child: Care, Health and Development*. 33 (3), 217 – 223.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, EUA. Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Charnley, H. M. y Langley, J. (2007). Developing cultural competences as a framework for anti-heterosexist Social Work Practice: reflections from the UK. *Journal of Social Work*, 7 (3) 307-321.
- Checkoway, B. (2011). Community development, social diversity, and the new metropolis. *Community Development Journal*, 46 (2), ii5-ii14.
- Checkoway, B. & Richards-Schuster, K. (2003). Youth Participation in Community Evaluation Research. *American Journal of Evaluation*, 24 (1), 21-33.
- Chouinard, J. A. (2013). The Case for Participatory Evaluation in an Era of Accountability. *American Journal of Evaluation*, 34 (2), 237 – 253.
- Daigneault, P-M, & Jacob, S. (2009). Toward accurate measurement of participation: Rethinking the conceptualization and operationalization of participatory evaluation. *American Journal of Evaluation*, 13 (3), 371 – 386.

- Daley J.M., y Wong, P. (1994). Community Development with Emerging Ethnic Communities. *Journal of Community Practice*, 1(1), 9-24.
- DeLuca, C., Poth, Ch. & Searle, M. (2009). Evaluation for learning: A cross-case analysis of evaluator strategies. *Studies in educational evaluation*, 35, 121-129.
- Diaz-Puente, J., Yague, J .L. & Afonso, A. (2008). Building evaluation capacity in Spain: A case study of rural development and empowerment in the European Union. *Evaluation Review*, 32 (5), 478 – 506.
- Diaz-Puente, J., Cazorla, A. & De los Rios, I. (2009). Empowering communities through evaluation: some lessons from rural Spain. *Community Development Journal*, 44 (1), 53 – 67.
- Eriksson, L. (2011). Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal*, 46 (4), 403 – 420.
- Economic and Social Commission for Western Asia (2007). Land degradation assessment and prevention: selected cases studies from the ESCWA region. New York, United Nations.
- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Estrella, M., & Gaventa, J. (1998). Who counts reality? Participatory monitoring and evaluation: A literature review. Institute for Development Studies Working Paper 70. Brighton, England: IDS, University of Sussex. Retrieved from [www.ids.ac.uk](http://www.ids.ac.uk)
- Fairchild, H. P. (1966). *Diccionario de sociología*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, F. (2003) (Coord.). *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 1-15.
- Fetterman, D. M. (2001a). The Transformation of Evaluation into a Collaboration: A Vision of Evaluation in the 21st Century. *American Journal of Evaluation*, 22 (3), 381-385.
- Fetterman, D. M. (2001b). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Fetterman, D. M. (2005). Empowerment evaluation principles in practice. Assessing levels of commitment. In: Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (Eds.) (2005). Empowerment evaluation principles in practice. New York; Guilford.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. & Wandersman, A. (1996). Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (Eds.) (2005). Empowerment evaluation principles in practice. New York; Guilford.
- Fetterman, D. M. & Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: Yesterday, today and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28 (2), 179-198.
- Folgheraiter, F. & Raineri, M. L. (2012). A critical analysis of the social work definition according to the relational paradigm. *International Social Work*, 55 (4), 473 – 487.
- Folkman, D. V. & Rai, K. (1997). Reflections on facilitating a participatory community self-evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 20 (4), 455-465.
- Forss, K., Rebien, C. C. & Carlsson, J. (2002). Process Use of Evaluations: Types of Use that Precede Lessons Learned and Feedback. *Evaluation*, 8 (1), 29-45.
- Frank, J. D. and Frank, J. B. (1991). *Persuasion and Healing: A Comparative Study of Psychotherapy*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Gallego, I. (1999). El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa: batería de herramientas metodológicas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4, 1-30.
- Garaway, G. B. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 85 – 102.
- Gaventa, J. (1993). The Powerful, the Powerless, and the Experts: Knowledge Struggles in an Information Age. In Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B., and Jackson, T. (eds), *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada*, Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Generalitat de Catalunya (2008). Document marc dels Plans de Desenvolupament Comunitari 2008. Documento no publicado. Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Administracions Públiques. Secretaria d'Acció Ciutadana.

- Giner, S. (1998). *Sociología*. Barcelona; Ed. 62.
- Gomà, R. (2008). “La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía” *RES Revista de educación social*, 10-1-2008. Documento electrónico: [www.eduso.net/res/?b=10&=90&n=251](http://www.eduso.net/res/?b=10&=90&n=251).
- Gómez-Jacinto, L. y Hombrados-Mendieta, M. I. (2001). Potenciación en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 10 (1), 55-70.
- Gore, T. & Wells, P. (2009). Governance and evaluation: The case of EU regional policy horizontal priorities. *Evaluation and Program Planning*, 32 (2), 158-167.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London, UK. SAGE Publications.
- Guijt, I. & Gaventa, J. (1998). *El seguimiento y evaluación participativos: ¿Cómo aprender del cambio?* Institute of Development Studies at the University of Sussex, Brighton, UK.
- Greene, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. In K. Ryan & L. DeStefano (Eds.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. *New Directions for Program Evaluation*, 85 (pp. 13-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greene, J. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28 (2), 207-211.
- Grimshaw, L. & Purdue, D. (2010). *Regional evaluation of the Yorkshire and Humber Empowerment Partnership*. UK; University of the West of England.
- Hamalainen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69 – 80.
- Hamalainen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities, *International Journal of Social Pedagogy* 1(1), 3-16.
- Hare, I. (2004). Defining social work for the 21st Century: The International Federation of Social Workers’ revised definition of social work. *International Social Work*, 47 (3), 407-424.
- Harner, M. A. (2012). *Theory building through praxis discourse: A theory- and practice-informed model of transformative participatory evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate University, Claremont: CA.

- Harner, M. A. & Preskill, H. (2007). Evaluators's descriptions of process use: An exploratory study. In J. B. Cousins (Ed.), *Process use in theory, research and practice*. New Directions for Evaluation. No. 116 (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Henderson, P. & Glen, A. (2006). From recognition to support: Community development workers in the United Kingdom. *Community Development Journal*, 41 (3), 277-292.
- Herrera, M. y Castón, P. (2003). *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Madrid, Ariel.
- Herriger, N. (2013). Empoderamiento; nuevos horizontes del trabajo social. Ponencia en la Facultad de Pedagogía. Universitat de Barcelona. 2 - 6 Diciembre 2013.
- Holte-Mckenzie, M.; Forde, S. y Theobald, S. (2006). Development of a participatory monitoring and evaluation strategy. *Evaluation and Program Planning*, 29 (4), 365-376.
- House, E. R. (2005). "Promising practices: The many forms of democratic evaluation", *The Evaluation Exchange (The Harvard Family Research Project's evaluation periodical, Cambridge, MA)* 11 (3) 7.
- Huan, N. H.; Thiet, L. V.; Chien, H. V. & Heong, K. L. (2005). Farmers' participatory evaluation of reducing pesticides, fertilizers and seed rates in rice farming in the Mekong Delta, Vietnam. *Crop Protection*, 24 (5), 457-464.
- Huberman, M. (1995). The many modes of Participatory Evaluation. In: J.B. Cousins & Earl, L.: *Participatory evaluation in education*. (1st publication) Ed. The Falmer press; Great Britain, pp. 103-111.
- Huenchuan, S. y Paredes, M. (2007). *Guía metodológica para la evaluación participativa de políticas y programas en el marco de la Estrategia Regional sobre el Envejecimiento*. Santiago de Chile; CEPAL-NACIONES UNIDAS
- Jacob, S., Ouvrard, L. & Belanger, J. F. (2011). Participatory evaluation and process use within a social aid organization for at-risk families and youth. *Evaluation and Program Planning*, 34, 113-123.
- Johnson, A. K. (1998). The Revitalization of Community Practice: Characteristics, Competencies, and Curricula for Community-Based Services. *Journal of Community Practice*, 5 (3), 37 – 62.



- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F., & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30 (3), 377-410.
- Jorba, L.; Martí, J. y Parés, M. (2007). *La qualitat en la participació: Orientacions per a l'avaluació participada*. Finestra Oberta, 51. Barcelona; Fundació Jaume Bofill.
- Kagan, C. (2003). Participative learning for evaluation: a systems approach to the development of evaluation capability for community projects. In A. Erasmus and P. du Toit. *Proceedings ALAPRM/PAR Conference*. Pretoria. Disponible en: <http://www.compsy.org.uk/ParticipativeLearningEvaluation.pdf>
- Kaul-Shah, M., Mahlalela, X. M. V., Degnan Kambou, S. & Adams, M. K. (2006). *Participatory Monitoring and Evaluation of Community- and Faith-Based Programs: A step-by-step guide for people who want to make HIV and AIDS services and activities more effective in their communities*. CORE Initiative & USAID.
- Keough, N. (1998). Participatory development principles and practice: Reflections of a western development worker. *Community Development Journal*, 33 (3), 187 – 196.
- King, J. A. (1998). Making sense of participatory evaluation practice. *New Directions for Evaluation*, 80, 57-67.
- Koch, T. (2000). 'Having a say': negotiation in fourth-generation evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 31 (1), 117-125.
- Kouévi, A. T.; Van Mierlo, B.; Leeuwis, C. & Vodouhe, S. D. (2013). The design of a contextualized responsive evaluation framework for fishery management in Benin. *Evaluation and Program Planning*, 36 (1), 15-28.
- Kuzmin, A. (2012). Participatory training evaluation method (PATEM) as a collaborative evaluation capacity building strategy. *Evaluation and Program Planning*, 35, 543 – 546.
- Laperrière, H. & Zúñiga, R. (2007). Cuando la comunidad guía la acción: hacia una evaluación comunitaria alternativa. *Psicología & Sociedade*, 19 (3), 39-45.
- Laperrière, H., Potvin, L. and Zúñiga, R. (2012) A socio-political framework for evaluability assessment of participatory evaluations of partnerships: Making sense of the power differentials in programs that involve the state and civil society. *Evaluation*, 18, (2), 246 – 259.

- Laverack, G. (2001). An identification and interpretation of the organizational aspects of community empowerment. *Community Development Journal* 36 (2), 134-145.
- Laverack, G. (2006). Using a “domains” approach to build community empowerment. *Community Development Journal*, 41 (1), 4 – 12.
- Lennie, J. (2005). An evaluation capacity-building process for sustainable community IT initiatives: Empowering and disempowering impacts. *Evaluation*, 11 (4), 390-414.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid; McGraw Hill.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona, Paidós.
- Lillo, N. y Roselló, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid; Narcea.
- Lincoln, Y. S. (2003). Fourth Generation Evaluation in the New Millenium. In: S. I. Donaldson and M. Scriven. *Evaluating social programs and problems. Visions for the new millenium*. USA; Lawrence Erlbaum Associates.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: understanding methods paradigms in an historical context: the case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625 – 644.
- Llena, A. (2012). Desarrollo comunitario. En P. Soler (2012) (Coord.). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona; Ed. UOC.
- Llena, A.; Parcerisa, A. y Úcar, X. (2009). *10 ideas clave: La acción comunitaria*. Barcelona; Ed. Graó.
- Marcano, N., Pirela, V. y Reyes, M. E. (2004). Propuesta de evaluación participativa para los programas socioeducativos. En: *Encuentro educacional. Revista especializada en educación*. Centro de documentación e investigación pedagógica. Universidad de Zulia. Venezuela. Vol. II, Nº 1 Enero – Abril.
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid; Ed. Popular.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Sevilla; Trillas.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona; ICE Universitat de Barcelona.

- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal Community Psychology*, 41, 4-21.
- Mathie, A. & Greene, J. C. (1997). Stakeholder participation in evaluation: How important is diversity? *Evaluation and Program Planning*, 20 (3), 279-285.
- Mathison, S. (2001). What's it like when the participatory evaluator is a "genuine" stakeholder? *American Journal of Evaluation*, 23 (1), 29-35.
- Mathison, S. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mayo, M. & Rooke, A. (2008). Active learning for active citizenship: participatory approaches to evaluating a programme to promote citizen participation in England. *Community Development Journal*, 43 (3), 371-381.
- Mertens, D. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York, NY: Guildford.
- Mertens, D. & Wilson, A. T. (2012). *Program Evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. New York, NY: Guildford.
- Midgley, J., & Livermore, M. (1998). Social capital and local economic development: Implications for community social work practice. *Journal of Community Practice*, 5 (1-2), 29-40.
- Miller, R. L. & Campbell, R. (2006). Taking Stock of Empowerment Evaluation: An Empirical Review. *American Journal of Evaluation*, 27 (3), 296-319.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- Morabito, S. M. (2002). Evaluator roles and strategies for expanding evaluation process influence. *American Journal of Evaluation*, 23, 321-330.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria*, (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- McDonald, D. (2008). Revisiting a theory of negotiation: The utility of Markiewicz (2005) proposed six principles. *Evaluation and Program Planning*, 31 (3), 259-265.
- McKie, L. (2003). Rhetorical spaces: Participation and pragmatism in the evaluation of community health work. *Evaluation*, 9 (3), 307-324.
- Nabasa, J., Rutwara, G., Walker, F. & Were, C. (1995). *Participatory Rural Appraisal: Practical Experiences*. Chatman, UK: Natural Resources Institute.

- Newman, K. (2008). Whose view matters? Using participatory processes to evaluate Reflect in Nigeria. *Community Development Journal*, 43 (3), 382-394.
- Nichols, L. (2002). Participatory program planning: including program participants and evaluators. *Evaluation and Program Planning*, 25 (1), 1-14.
- Nitsch, M.; Waldherr, K.; Denk, E.; Griebler, U.; Marent, B. & Forster, R. (2013). Participation by different stakeholders in participatory evaluation of health promotion: A literature review. *Evaluation and Program Planning*, 40, 42-54.
- Núñez, H. (2009). Descripción y análisis de la evaluación en el ámbito comunitario y estudio de las posibilidades de aplicación de los principios de la evaluación participativa en Planes de Desarrollo Comunitario de Cataluña. Trabajo fin de Máster (Documento no publicado). Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Núñez, H.; Úcar, X. y Pineda, P. (2012). Participatory evaluation of Community Development Plans (CDPs) in Catalonia, Spain. Pp. 52 – 59. In Mick Carpenter and Rod Purcell (Ed.) *The Lisbon Papers: Transformative leadership and empowering communities*. Community Development Journal (CDJ) Ltd, International Association for Community Development (IACD). <http://www.iacdglobal.org/files/lisbonpapers.pdf>
- O'Brecht, M. (1992). Stakeholder pressures and organizational structure for program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 7 (2), 139-147.
- O'Sullivan, R.G. (2012). Collaborative evaluation within a framework of stakeholder – oriented evaluation approaches. *Evaluation and Program Planning*, 35 (4) 518 – 522.
- O'Sullivan, R. G. & D'Agostino, A. (2002). Promotion evaluation through collaboration. *Evaluation*, 8 (3), 372-387.
- O'Sullivan, J.M. & O'Sullivan, R. G. (2012). Collaborative evaluation and market research converge: An innovative model agricultural development program evaluation in Southern Sudan. *Evaluation and Program Planning*, 35 (4), 547-551.
- Papineau, D. & Kiely, M. C. (1996). Participatory evaluation in a community organization : fostering stakeholder empowerment and utilization. *Evaluation and Program Planning*, 19 (1), 79-93.

- Pasteur, K., y Blauert, J. (2000). Seguimiento y evaluación participativos en América Latina: panorama bibliográfico y bibliografía anotada. Reino Unido. Institute of Development Studies.
- Patton, M. Q. (1998). Discovering process use. *Evaluation*, 4 (2), 225 – 233.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation: The new Century text* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2012). A utilization-focused approach to contribution analysis. *Evaluation*, 18 (3), 364-377.
- Pérez-Serrano, G. (2000) (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid; Narcea.
- Pérez-Serrano, G. (2006). *Qué es la animación sociocultural: epistemología y valores*. Madrid; Narcea.
- Puma, J., Bennett, L., Cutforth, N., Tombari, C. & Stein, P. (2009). A case study of a Community-Based Participatory Evaluation Research (CBPER) Project: Reflections on promoting practices and shortcomings. *Michigan Journal of Community Learning Service*, 34 – 47.
- Plottu, B. & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation. Some conditions for implementation. *Evaluation*, 15 (3), 343-359.
- Plottu, B. & Plottu, E. (2011). Participatory Evaluation: The Virtues for Public Governance, the Constraints on Implementation. *Group Decis Negot*, 20, 805 – 824.
- Preskill, H. & Boyle, S. (2008). A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building. *American Journal of Evaluation*, 29 (4), 443 – 459.
- Preskill, H. & Torres, R. T. (1999). Building capacity for organizational learning through evaluative inquiry. *Evaluation*, 5 (1), 42-60.
- Preskill, H. S; Zuckerman, B., & Matthews, B. (2003). An exploratory study of process use. *American Journal of Evaluation*, 24 (4), 423-442.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2006). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México; Limusa.
- Reboloso, E. (2008) (Coord.). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid; Síntesis.
- Rodríguez-Campos, L. (2005). *Collaborative evaluation: a step by step model for the evaluator*. Tamerac FL: Llumina Press.

- Rodríguez-Campos, L. (2012). Advances in collaborative evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 35 (4), 523-528.
- Rodríguez-Villasante, T. y Martí, J. (2002). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Madrid. El Viejo Topo.
- Rodríguez-Villasante, T. y Montañés, M. (2002). Algunos cambios de enfoque en las ciencias sociales. En: Rodríguez-Villasante, T. y Martí, J. (2002). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Madrid; El Viejo Topo.
- Sánchez, A. (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona; EUB.
- Sánchez, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid; Paraninfo.
- Soler, P. (2012) (Coord.). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona; Ed. UOC.
- Suarez-Balcazar, Y. (2005). Empowerment and participatory evaluation of a community health intervention: Implications for Occupational Therapy. *Occupational Therapy Journal of Research*, 25(4), 1-10.
- Suarez-Balcazar, Y. & Harper, G. W. (2003). Community-Based Approaches to Empowerment and Participatory Evaluation. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26 (2), 1-4.
- Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Sharma, A. & Lanum, M. (2003). Implementing an Outcomes Model in the Participatory Evaluation of Community Initiatives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26 (2), 5-20.
- Suárez-Herrera, J.C.; Springett, J. & Kagan, K. (2009). Critical connections between participatory evaluation, organizational learning and intencional change in pluralistic organizations. *Evaluation*, 15 (3), 321 – 342.
- Sullins, C. D. (2003). Adapting the Empowerment Evaluation Model: A Mental Health Drop-in Center case example. *American Journal of Evaluation*, 24 (3), 387-398.

- Scarinci, I. C., Johnson, R. E., Hardy, C., Marron, J. & Partridge, E. E. (2009). Planning and implementation of a participatory evaluation strategy: A viable approach in the evaluation of community-based participatory programs addressing cancer disparities. *Evaluation and Program Planning*, 32, 221-228.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York. Basic Books.
- Schooes, C. J., Murphy-Berman, V. & Chambers, J. M. (2000). Empowerment Evaluation Applied: Experiences, Analysis, and Recommendations from a case study. *American Journal of Evaluation*, 21 (1), 53-64.
- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. In: S. I. Donaldson & Scriven, M. (Eds.): *Evaluating Social Programs and Problems. Visions for the New Millennium*. Lawrence Erlbaum Associates, USA.
- Sharkey, S. & Sharples, A. (2008). From the beginning: Negotiation in community evaluation. *Evaluation*, 14 (3), 363-380.
- Smith, N. L. (2007). Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology. *American Journal of Evaluation*, 28 (2), 169-178.
- Shaw, I. A. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona; Paidós.
- Shaw, I. & Faulkner, A. (2006). Practitioner evaluation at work. *American Journal of Evaluation*, 27 (1), 44-63.
- Smith, M. & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11 (1), 15 - 28.
- Smits, P. & Champagne, F. (2008). An Assessment of the Theoretical Underpinnings of Practical Participatory Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29 (4), 427-442.
- Smits, P., Champagne, F. & Lambert, F. (2012). Beyond resistance: Exploring health managers' propensity for participatory evaluation in a developing country. *Evaluation and Program Planning*, 35, (2), 256-268.
- Sridharan, S., Campbell, B. & Zinzow, H. (2006). Developing a Stakeholder-Driven Anticipated Timeline of Impact for Evaluation of Social Programs. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 148-162.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona; Ed. Graó.
- Stevahn, King, Ghere & Minnema (2005). Establishing essential competencies for programs evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 43-59.
- Stocking, V. B. & Cutforth, N. (2006). Managing the challenges of teaching community based research courses: Insights from two instructors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13 (1), 56-65.
- Stoecker, R. (2009). Are we talking the walk of community-based research? *Action research*, 7 (4), 385-404)
- Stufflebeam, D.L. (1994). Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards. Where the future of evaluation should not go, and where it needs to go. *Evaluation Practice*, 15 (3), 321-338.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In: D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus and T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models*. Boston, EUA. Kluwer Academic
- Taut, S. (2008). What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? *Studies in Educational Evaluation*, 34, 224-230.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Barcelona; Paidós.
- Ten Have, P. (2004). *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London, UK. SAGE.
- Titterton, M. & Smart, H. (2008). Can participatory research be a route to empowerment? A case study of a disadvantaged Scottish community. *Community Development Journal*, 43 (1), 52-64.
- Toomey, A. H. (2011). Empowerment and disempowerment in community development practice: eight roles practitioners play. *Community Development Journal*, 46 (2), 181 – 195.
- Themessl-Huber, M.T. and M. A. Grutsch (2003) 'The shifting locus of control in participatory evaluations', *Evaluation* 9 (1), 92-111.
- Trilla, J. (1997) (Coord.). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona, Ed. CEAC.



- Úcar, X. (2002). La evaluación de proyectos y procesos de animación sociocultural. En: M<sup>a</sup> L. Sarrate (Coord.). Programas de animación sociocultural. Madrid, UNED.
- Úcar, X. (2009a). Capital social y educación. A Página da educacao, 185, Serie II, 1 – 2.
- Úcar, X. (2009b) (Coord.). Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. Barcelona; Ed. Graó.
- Úcar, X. (2010). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario. Referencia EDU2010-15122 (Subprograma EDUC). Subdirección General de Proyectos de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Úcar, X. (2011a). Las profesiones de la sociocultura en España: ¿colonización, adaptación o creatividad? Revista Internacional Animación, Territorios y prácticas socioculturales. N° 2. Pp. 11-24. Université du Québec à Montréal (UQÀM).
- Úcar, X. (2011b). Social pedagogy: Beyond Disciplinary Traditions and Cultural Contexts? En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) Social Pedagogy for the entire human lifespan, (pp.125-156) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Úcar, X. (2012a). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. In Proceedings of the 4th.Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2012 [cited 17 December 2012]. Available from: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200043&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200043&lng=en&nrm=iso)
- Úcar (2012b). “Balizas de señalización o la cuestión del método en Pedagogía Social” Jornal A pagina da Educaçao. N° 199. Invierno. pàg. 44-46.
- Úcar, X. (2013) (Dir.). Memoria del proceso de evaluación participativa de las acciones comunitarias de Badia del Vallès. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Úcar, X. y Llena, A. (2006) (Coords.). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona; Ed. Graó.

- Úcar, X.; Pineda, P. y Núñez, H. (2011). "Participatory Evaluation: a method to empower communities" pp. 359-364. En Pixel (Ed.) International Conference "The future of education". Conference proceedings. Milano. Simonelli Editore. University Press. (ISBN: 978-88-7647-647-1).
- Úcar, X.; Pineda, P.; Núñez, H. y Villaseñor, K. (2011). Pla marc d'avaluació participativa del plans comunitaris de Catalunya. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Úcar, X.; Segarra, J. i Mas, Ll. (2008). Investigació participativa per crear un pla de joventut en una comunitat local. *Revista d'Educació Social*, 39, 91-112.
- Úcar, X.; Ciraso-Calí, A.; Crespo, E.; Nuñez, H. y Pineda, P. (2013). Memoria del proceso de evaluación participativa de las acciones comunitarias de Badia del Vallès. Informe ejecutivo. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social.
- United Nations (1955). *Social progress through community development*. New York: United Nations.
- UNEG (2005). *Normas de evaluación en el sistema de Naciones Unidas*. UNEG, UN, New York.
- UNEG (2011). *Integrating Human Rights and Gender Equality in Evaluation – Towards UNEG Guidance*. UNEG, UN, New York. Available from: [http://www.mymande.org/elearning-unit/start-unit/1/2/story\\_content/external\\_files/ReadingMaterial\\_Unit1.2.pdf](http://www.mymande.org/elearning-unit/start-unit/1/2/story_content/external_files/ReadingMaterial_Unit1.2.pdf)
- Varela, L. (2012). *La educación social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*. Tesis Doctoral. Documento no publicado. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela.
- Visse, M., Abma, T. A. & Widdershoven, G. A. M. (2012). Relational responsibilities in responsive evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 35, 97 – 104.
- Vygotsky, L. S. (2009) (3º Ed.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona; Ed. Crítica.
- Wandersman, A. & Snell-Johns, J. (2005). Empowerment Evaluation: Clarity, Dialogue, and Growth. *American Journal of Evaluation*, 26 (3), 421-428.

- Weaver, L. & Cousins, J. B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1 (1), 19-40.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19 (1), 21-33.
- Wendt, S.; Schiller, W.; Cheers, B.; Francis, K. y Lonne, B. (2012). Exploring social workers' personal domains in rural practice. *Journal of Social Work*, 12(2), 194-210.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. UK: Cambridge University Press.
- Weyers, M. L. (2011). The habits of highly effective community development practitioners. *Development Southern Africa*, 28 (1), 87 – 98.
- Williams, A. M. (2010). Evaluating Canada's Compassionate Care Benefit using a utilization-focused evaluation framework: Successful strategies and prerequisite conditions. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2), 91-97.
- Withmore, E. (1998). "We need to rebuild this house." The role of empowerment evaluation of a Mexican farmers' cooperative. In E. T. Jackson & Y. Kassam (Eds.), *Knowledge shared: Participatory evaluation in development cooperation* (pp. 217-230). West Hartford, CT: Kumarian Press.
- Wharton & Alexander, (2013). Evaluating a Moving Target: Lessons Learned from Using Practical Participatory Evaluation (P-PE) in hospital settings. *American Journal of Evaluation*, 34 (3), 402 – 412.
- Whitehall, A. K., Hill, L. G. & Koehler, C. R. (2012). A comparasion of participant and practitioner beliefs about evaluation. *American Journal of Evaluation*, 33 (2), 208-220.
- Zambrano, A. X. (2007). *Criterios de intervención en estrategias de empoderamiento comunitario: la perspectiva de profesionales y expertos de la intervención comunitaria en Chile y España*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología social. Universidad de Barcelona.
- Zúñiga, R. (2000). La evaluación comunitaria: contextos éticos y políticos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 211-229.