



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

Hermsilla Rodríguez, José Manuel
Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia
Foro de Educación, vol. 7, núm. 11, 2009, pp. 287-301
FahrenHouse
Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544586021>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia

José Manuel Hermosilla Rodríguez¹

I. Introducción

A lo largo de este artículo me voy a permitir repasar los elementos principales de una planificación para la intervención socioeducativa, reseñando los elementos más importantes cuando ésta se realiza sobre un colectivo tan especial como el de la infancia. El objetivo no es otro que llamar la atención sobre elementos que son de sobra conocidos por todos los profesionales de la intervención socioeducativa en la infancia, pero que, sin embargo, en la cotidianidad de nuestro trabajo pueden no ser tenidos en cuenta como se merecen y, lo que es peor, por las consecuencias que su tratamiento inadecuado tienen en el éxito de nuestras acciones socioeducativas.

El diseño de una intervención socioeducativa se compone de unas fases de trabajo que atañen no sólo al preciso momento de su planificación. El trabajo de diseño debe comenzar con una fase previa de trabajo prospectivo en el que se fijan los «porqués» del abordaje de un trabajo de intervención. De este modo las fases «tradicionales» del diseño de una intervención socioeducativa son:

Estudio del colectivo y contexto en el que se pretende intervenir. En esta fase es de importancia clave analizar el contexto y características del colectivo y sus necesidades, déficits o carencias ante una situación dada. Fruto de este trabajo se establecerán una serie de necesidades a resolver en un colectivo con un contexto y características propias, que enmarcan y condicionan el desarrollo de la intervención.

Definición de objetivos de la intervención. Una vez seleccionado el rango de necesidades que deseamos paliar con nuestra intervención socioeducativa es necesario fijar claramente los objetivos de la misma.

¹ Universidad Pablo Olavide de Sevilla.

Selección de contenidos. Con los objetivos establecidos de forma clara y unívoca y teniendo en cuenta las características y contexto del colectivo con el que intervenimos seleccionamos los contenidos que nos permitirán alcanzar los objetivos previstos.

Desarrollo metodológico. Las características del colectivo y de los profesionales, así como de la institución que lidera la intervención constituyen el caldo de cultivo metodológico en el que se realiza la intervención. Las características de una intervención socioeducativa hacen que la metodología sea una herramienta clave para la consecución de algunos objetivos como elemento coadyuvante a los contenidos de la misma o, incluso, como elemento independientemente considerado.

Recursos. La disponibilidad de recursos humanos y materiales suficientes y adecuados a la intervención socioeducativa que pretendemos es otro elemento definitorio del éxito de nuestra intervención. Mención específica merece la gestión que de esos recursos se lleve a cabo como condición de que una inadecuada gestión de buenos recursos puede dar al traste con la intervención mejor diseñada.

Evaluación de la intervención. La evaluación es la «piedra de toque» que permite establecer la calidad, eficacia y eficiencia de nuestra intervención. Es el instrumento de mejora e innovación por excelencia. Pero también el más temido por la desnaturalización de sus virtualidades originales. La evaluación es la respuesta a si nuestro trabajo como profesionales merece la pena y a la nueva situación en la que se encuentra el colectivo con el que hemos intervenido tras esa, muchas veces, ardua tarea. Abandonar la evaluación a una mera memoria de actividad o a un cumplimiento de determinados estándares, válidos burocráticamente, pero huecos de sentido es perder oportunidades de innovar y mejorar nuestro trabajo profesional.

A continuación vamos a profundizar un poco más en algunas de estas fases que hemos mencionado y que pueden tener una mayor relevancia en intervenciones socioeducativas con un colectivo específico: la infancia.

II. Análisis de las necesidades

El análisis de las necesidades del colectivo con el que queremos intervenir es crucial para que nuestro trabajo sirva para algo. Un análisis de las necesidades tanto presentes como futuras. A esta primera fase también se la denomina evaluación previa. Con ella se pretende indagar sobre las características de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de intervención socioeducativa: contexto (educativo, familiar, social, económico, geográfico, recursos humanos y materiales disponibles), los ejes temáticos y metodológicos de la intervención y las características de los niños y niñas con los que se va a intervenir.

Con ello se pretenden detectar las carencias y problemáticas reales a las que se debe dar respuesta.

Desde un planteamiento general, la realización de acciones de intervención socioeducativa, tiene como punto de partida una necesidad educativa que incide o es consecuencia de una situación social deficitaria. Por tal necesidad debe entenderse la diferencia existente entre los conocimientos, habilidades y/o actitudes que posee un colectivo determinado y las que sería deseable que hubiese desarrollado para no estar en una situación de riesgo de exclusión.

A la hora de plantearnos el diseño de un Programa, nos encontramos con que la primera cuestión se nos plantea es: «¿Por dónde comenzamos?» Y ahí es **donde entra en juego el concepto de «necesidad» como punto de partida del diseño de un proceso formativo.**

Tipología de necesidades

Una clasificación mejorable desde un punto de vista teórico, pero de una indudable utilidad técnica es la que tipifica las necesidades a detectar en:

Necesidades percibidas por el colectivo con el que se va a intervenir. Estas necesidades, a su vez, pueden ser manifestadas o no manifestadas. **Las necesidades percibidas y manifestadas** son las que con mayor naturalidad y tendencia se suelen atarcan a la hora de programar una intervención. En el caso de la infancia abarcan desde las propias peticiones de los niños y niñas sobre qué actividades les gustan más y les «apetece» más desarrollar, hasta las peticiones formuladas por sus padres, madres o tutores legales, pasando por las formuladas por el profesorado o los profesionales y técnicos que trabajan con ellos en otros ámbitos. Pero hay otro rango de necesidades que se pueden estar percibiendo por cada uno de estos actores, pero que por el motivo que sea (político, familiar, personal, psicológico, social,...) no se atreven o no quieren formular «en voz alta». Estas **necesidades percibidas y no manifestadas** pueden, a la larga, generar muchos tipos de frustraciones entre el colectivo con el que se interviene y su propio contexto. Además se produce en los profesionales que llevan a cabo la intervención con el colectivo la sensación de que está pasando algo, pero que no se sabe qué es. Con la frustración que conlleva incluso, en algunos casos, a impedir la consecución efectiva de los objetivos de intervención que sobre necesidades manifestadas se haya diseñado. Estas necesidades no manifestadas pueden ser como un fantasma que ronda por la intervención pero que no llegamos a ver. En el momento de planificar un análisis de necesidades se hace necesario diseñar instrumentos y técnicas que permitan acercarse de algún modo a estas necesidades no explicitadas.

Necesidades no percibidas por el colectivo y/o por, en el caso de la infancia, sus padres o madres o tutores legales, profesores u otros profesionales. Estas necesidades suelen tener que ver con los aspectos más prospectivos de nuestra intervención. Son necesidades que no resultan evidentes en el presente pero que a la larga pueden constituirse como necesidades percibidas y evidentes. En una buena intervención o planificación en la atención socioeducativa a un colectivo deben estar presente estas necesidades en algún modo, ya que, si no, estamos condenados a realizar intervenciones paliativas permanentemente y actuar sobre problemas consolidados. La prevención debe ocupar siempre un lugar. No obstante, evidenciar estas necesidades es más complejo y necesita de más experiencia y amplio conocimiento, así como, a menudo, asesoramiento externo por parte de los profesionales que ponen en pie la intervención socioeducativa.

Características del análisis de necesidades

Pérez Campanero hace un listado de las **características del análisis de necesidades**, diciendo que:

- Se trata de un estudio sistemático en el inicio, para identificar y comprender el problema.
- Es un análisis de discrepancias entre dónde se está actualmente y dónde se debería estar.
- Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
- Es un proceso provisional, nunca definitivo y completo.
- Las discrepancias se identifican en términos de resultados, no de procesos.
- Proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones.

Herramientas de análisis de necesidades

- La Entrevista
- Indicadores Sociales.
- Las Reuniones Grupales o *Focus Groups*.
- La Encuesta
- La Observación
- Inventario de Recursos
- Sondeo de Problemas
- Técnica del Grupo Nominal
- Técnica Delphi

El Sistema I.C. (Ideas Clave)
Grupo de Discusión
Campo de Fuerzas
Matriz de Decisiones

III. Definición de los grupo destinatarios

Como ya hemos visto, la primera fase en todo proceso de planificación es realizar un análisis pormenorizado del contexto en el que se va a intervenir, con el objetivo de conocer el grupo destinatario de la acción socioeducativa. El conocimiento de la realidad permite llevar a cabo con más precisión y eficacia las fases posteriores de la intervención.

Con la detección de necesidades debemos organizar la información para saber cuáles son las necesidades de intervención del colectivo con el que pretendemos intervenir. Siempre se pueden establecer grupos de incidencia, reuniendo a todos aquellos que presenten unas características homogéneas comunes para la intervención. Lo que ocurre es que el número de beneficiarios del programa condiciona que exista un agrupamiento por grupos de incidencia. Por lo que, a veces, y sobre todo en un colectivo como el de la infancia debemos atender en un mismo grupo de intervención a diferentes grupos de incidencia ya que no es posible desagregarlos. Este condicionamiento es determinante para muchas intervenciones que se desarrollan con niños y niñas y la competencia de los profesionales que la llevan a cabo siempre es puesta a prueba por esta circunstancia.

Una programación orientada hacia los grupos destinatarios enfoca su contribución hacia los objetivos y necesidades de determinados grupos. Si la programación está en contacto directo con los destinatarios y presta una contribución a los procesos de desarrollo de éstos, la mejor forma de garantizar su eficacia será la participación lo más temprana y activa posible de los mismos en la definición de la programación. No siempre se hace partícipes a los propios niños y niñas en el diseño y desarrollo de las intervenciones que se desarrollan CON ellos y ellas. Se parte de la falsa creencia de que no saben qué es lo que quieren o se desestima su opinión y deseo al respecto. Esto puede ser cierto, pero sólo a veces.

IV. Diseño de acciones formativas

Una vez determinadas las necesidades, se diseñará el proceso a través del cual se va a hacer frente a la situación. Éste comprende diferentes ámbitos:

La intervención a largo plazo (programas con vocación de permanencia). En las que se busca desarrollo de labores preventivas o prospectivas y de mantenimiento de determinados logros.

La intervención a corto plazo. Se trata de intervenciones puntuales, que aunque pueden ser de cierta duración no se piensan repetir o mantener al ser orientadas a resolver una carencia, problema, dificultad o necesidad puntual. Su orientación es netamente paliativa. Suele ser el comienzo de una intervención más general con un colectivo determinado que debería, una vez resuelta la situación coyuntural, ser continuada por una o varias intervenciones a largo plazo.

Planes de desarrollo. Son planes de intervención macro, emanados de la administración en su ámbito de actuación concreto e incluyen varios tipos de intervención (socioeducativa, económica, ...) En ellos se concitan intervenciones socioeducativas a largo y corto plazo. Su objetivo general es generar procesos de cambio y transformación social de largo alcance para uno o varios colectivos en uno o varios ámbitos geográficos.

La programación es la operativización de la planificación. La elaboración de la programación de una intervención es un conjunto de tareas que están íntimamente relacionadas entre sí; se describe como la acción de formar programas, previa declaración sobre lo que se piensa hacer y anuncio de las partes de que se ha de componer un acto o una serie de ellos, es decir, nos permite idear y ordenar las acciones necesarias para la realización de un programa.

Esta fase específica y concreta toda la planificación en cuanto a plasmar en algo tangible los contenidos, metodologías, recursos pedagógicos, evaluación, etc. generalmente conformado por la programación, un cronograma, la documentación, los recursos didácticos y el conjunto de instrumentos y técnicas que deberán utilizarse para llevar a cabo una adecuada evaluación.

La programación se concreta en un documento en el que se recogen los distintos elementos que configuran la intervención socioeducativa. Su estructura interna responde a los siguientes apartados fundamentales:

FINALIDAD: Delimitación de la necesidad a la que esta acción da respuesta.

DESTINATARIOS: Colectivo al que va dirigida la acción, indicando brevemente perfil caracteriológico y situación de partida.

OBJETIVOS GENERALES: Conocimientos, habilidades y/o actitudes que deberán alcanzar los beneficiarios al final de la intervención. Su formulación no está sujeta a las exigencias de especificidad de los objetivos educativos.

ESTRUCTURA: Descripción general de la acción, especificando: número total de horas de intervención, períodos que la integran, distribución de horas asignadas y en su caso, peso específico de cada una. Asimismo se harán constar todos aquellos aspec-

tos organizativos que se consideren necesarios para la gestión de la acción.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: Atendiendo a las características específicas de la acción se reflejará la metodología a desarrollar, así como cualquier observación sobre el colectivo o la disposición de recursos que facilite la intervención.

EVALUACIÓN. La evidente y obligatoria, de contraste entre la consecución de los objetivos previstos y los finalmente alcanzados. Y otra, facultativa, que versará sobre los aspectos de mejora de la calidad e innovación en la intervención con el colectivo. Esta puede orientarse desde la satisfacción o valoración de los niños y niñas sobre el programa hasta aspectos más centrados en la gestión y coordinación de la puesta en marcha de la intervención.

Un buen diseño de intervención socioeducativa para la infancia:

Delimita con claridad y precisión los objetivos que se pretenden alcanzar.

Abarca todos los elementos educativos, tanto referidos a conocimientos como a habilidades y actitudes.

Prevé todos los pasos formativos necesarios para alcanzar los objetivos marcados.

Considera la actividad del niño y niña como fundamental.

Utiliza metodología y técnicas variadas y adecuadas a los objetivos y al colectivo.

Temporaliza adecuadamente todas las actividades.

Incluye criterios e instrumentos para evaluar los resultados obtenidos.

Es suficientemente flexible para adecuarlo a la situación concreta del hecho educativo.

Comentaremos algunos aspectos importantes para la intervención socioeducativa en la infancia.

Formulación de los objetivos

El primer paso para el éxito de la formación es formular los objetivos educativos correctamente. En muchas organizaciones se constata que la intervención socioeducativa no ha sido eficaz a pesar de que las necesidades fueron correctamente identificadas.

Entre las diversas causas del fracaso destaca poderosamente la inexistencia de objetivos didácticos o su inadecuada formulación. Todo el diseño

construido en estas condiciones se resiente notablemente y, en consecuencia, no se alcanzan los resultados esperados.

El propósito de marcarse los objetivos es establecer desde el principio los contenidos, las habilidades y las actitudes que debe adquirir, desarrollar y/o dominar el niño y niña participante al finalizar la intervención.

Así pues, es de gran importancia de formular correctamente estos objetivos en dos vertientes: por un lado, porque permiten la selección de los contenidos apropiados y, por otro, porque facilitan la creación de precisas herramientas de evaluación.

Es importante significar que, dado que los objetivos son el elemento de la planificación a partir del cual se articulan todos los demás, es necesario que se expliciten con la mayor claridad y precisión posibles.

Tipologías de objetivos según el tipo de conducta deseada

Para que el programa abarque una educación integral o completa de los beneficiarios, debemos plantear en la programación tres tipos de objetivos, cuya clasificación se corresponde con el tipo de conducta perseguida:

Cognitivos: comprensión, entendimiento, introspección. Esto incluye conocer o recordar información, comprender o entender conceptos, habilidad de aplicar conocimiento, capacidad de analizar una situación, capacidad de sintetizar información de una situación dada, y la habilidad de evaluar una situación dada.

Psicomotores: destrezas especiales. Lo que es propiamente el desempeño requiere la utilización adecuada de objetos, herramientas, ayudas o maquinaria. Por tanto, esos objetivos son útiles para centrarse en el desempeño efectivo de habilidades y especificar la precisión, el nivel de excelencia o la velocidad.

Afectivos: suponen la manifestación de actitudes, percepciones, relaciones. Son útiles para mostrar acciones de escucha, percepción, tolerancia y sensibilidad hacia alguien o algo; elegir, decidir, descubrir y organizar valores, y convertir los sentimientos y actitudes en conductas observables.

La formulación de objetivos afectivos tiene características especiales ya que no pueden expresarse en términos directamente mensurables. Es recomendable plantearse qué conductas son deseables por parte de los participantes tipo para poder tener un punto de referencia en la medición. Se puede sustituir la medición de sentimientos por la elaboración de listas de acciones pertinentes para definir el cumplimiento de un objetivo.

Clasificación de los objetivos según su tamaño

Pudiéndose distinguir entre objetivos generales y específicos, se comienza definiendo los objetivos generales y, a partir de estos, ir descendiendo de forma coherente hacia los más concretos.

Cada uno de estos objetivos se puede enunciar en dos niveles: uno general y otro operativo, se refieren al nivel de precisión de las conductas:

- 1. Objetivos Generales:** También denominados **finales o globales**. Se refieren a las acciones que se espera que puedan realizar los participantes al final del proceso de formación. Estos no son evaluables.
- 2. Objetivos Específicos:** también denominados **concretos o inmediatos**. Son los más precisos y concretos, se basan en la temporalización corta, acciones concretas y conducta observable. Por tanto, reflejan la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos y comportamientos observables y evaluables. Requieren especial cuidado en su redacción, puesto que proporcionarán los criterios para diseñar el resto de la programación. Al enunciar este tipo de objetivos, debemos utilizar los verbos de acción y evitar los verbos abstractos.

Criterios para definir objetivos

Al formular los objetivos operativos o evaluables conviene tener en cuenta como aspectos más significativos los siguientes:

Deben hacer referencia a aquello que se espera que los niños y niñas, no el educador, consigan.

Deben ser verificables, es decir susceptibles de comprobar si se han alcanzado o no. Para ello, es necesario que las conductas terminales esperadas se describan mediante verbos observables tales como: identificar, resolver, clasificar, evaluar, definir, etc. Deben evitarse ciertos verbos tales como conocer, saber o entender, cuya interpretación, por referirse a procesos cognitivos o habilidades internas y no a comportamientos, resulta más subjetiva y difícil de evaluar.

Deben especificar las condiciones y medios, circunstancias y situaciones, en que la conducta descrita debe manifestarse.

Deben recoger explícitamente qué conocimientos, habilidades y /o actitudes se espera que los alumnos adquieran, es decir, cuál es en definitiva el contenido del aprendizaje.

Cuando sea conveniente para concretar y clarificar más el comportamiento esperado, debe señalarse el nivel de ejecución que se

considera aceptable en relación con la consecución del objetivo. Tal nivel de ejecución se expresará en términos de márgenes de error con que puede realizarse una tarea: tiempo, intensidad, etc. de la misma.

Contextualizar la redacción de objetivos: Es necesario establecer conexiones claras entre objetivos y experiencias concretas.

Evitar palabras que puedan inducir a confusión o que puedan ser demasiado vagas.

Cuando se redacten objetivos generales y operativos debemos cerciorarnos de que están relacionados entre sí.

Para que un objetivo sea operativo y logre comunicar un propósito, habrá de reunir tres características:

REALIZACIÓN. Debe responder siempre a la pregunta: ¿qué es lo que el alumno debe aprender a hacer?

CONDICIONES. Describir siempre las condiciones necesarias en las que se deberá darse la realización: ¿en qué condiciones se pretende que el alumno lo haga?

CRITERIOS. ¿En qué grado de perfección deberá hacerlo el alumno?

Selección de contenidos de intervención

La mayoría de los programas de intervención socioeducativa para la infancia tiene un desarrollo amplio de contenidos, casi siempre acertados y elaborados, en su mayoría, por profesionales que atesoran amplia experiencia en la atención a la infancia. No suele ser en este punto en dónde se generan los mayores problemas en los diseños de intervención. No obstante una revisión de las prácticas habituales en la intervención educativa con niños y niñas nos puede arrojar luz si hemos tenido en cuenta lo visto hasta ahora. Muchas veces un diseño poco cuidadoso de los objetivos de la intervención nos hace planificar actividades que pueden ser desde divertidas hasta eficaces para la intervención con los infantes. Pero la pregunta siempre pendiente a resolver es ¿hemos conseguido lo que queríamos?. Es en esos momentos cuando podemos constatar que de todas las buenas actividades que podríamos diseñar para nuestra intervención pocas van a ser realmente eficaces y no digamos ya eficientes. A la luz de la revisión de objetivos que proponemos pueden surgir nuevas maneras de ver el desarrollo de contenidos aún en reputados expertos de amplio historial de intervención.

V. Seguimiento o evaluación de la intervención

La evaluación es un proceso imprescindible de la intervención socioeducativa. Este proceso de investigación nos permite conocer el alcance de los logros de nuestra intervención realizando un contraste entre lo que se pretendía y lo conseguido. La evaluación se constituye, asimismo, como una herramienta de mejora de la calidad de nuestra intervención y de innovación al verificar la bondad del trabajo desarrollado. Permite que, de modo independiente podamos establecer elementos de análisis para analizar nuestro trabajo y así establecer puntos de mejora de esos elementos de nuestro interés. Por otro lado constituye la fase de trabajo en la cual las organizaciones que soportan la gestión de los programas de intervención supervisan la rentabilidad de sus esfuerzos. Esta última función es la que siempre suele dominar las evaluaciones institucionales de planes y programas de intervención social, en general, y socioeducativa, en particular, y hace que la evaluación sufra de «mala prensa». Esta «mala prensa» ha generado, de ordinario, que se pase de puntillas sobre los procesos de evaluación, no dejando que se exploten todas sus ventajas.

Evaluar constituye un proceso sistemático, metódico y neutral que hace posible el conocimiento de los efectos de un programa, relacionándolos con las metas propuestas y los recursos movilizados. Es un proceso que facilita la identificación, recolección y la interpretación de informaciones útiles a los encargados de tomar las decisiones y a los responsables de la ejecución y gestión de programas.

Un proceso de recogida sistemática y tratamiento de información (reflexionada y contrastada) por parte de los miembros que protagonizan la intervención socioeducativa (responsables, educadores, niños y niñas y otros agentes implicados) para emitir un juicio de valor acerca de la calidad de esa actividad y tomar decisiones, con el fin de diseñar nuevas estrategias de mejora.

La idea de evaluación que subyace de la actual situación de la intervención socioeducativa supone una superación del concepto de evaluación como control de la consecución de objetivos y la adquisición del concepto de evaluación como un instrumento de mejora de la intervención.

En el diseño de la intervención, se deberán concretar:

Los momentos en que se realizará la evaluación (al inicio de la acción, durante la misma, al final, un tiempo después de la intervención, etc.).

Los métodos de evaluación que se van a utilizar (cuestionarios, entrevistas, observación, pruebas situacionales, etc.).

Elementos que se van a evaluar (la valoración de los beneficiarios, el aprendizaje, el educador, la rentabilidad, etc.).

Fases del proceso evaluativo

Fase inicial: La evaluación inicial o diagnóstica es aquella que se realiza al comienzo o previo inicio del proceso evaluativo. Es la fase en la que se debe realizar el diagnóstico de la situación, de ahí la relación entre la fase inicial y la evaluación de tipo diagnóstica, aunque el tipo de evaluación diagnóstica se puede utilizar en otras fases.

Fase procesual: La evaluación procesual o formativa es la valoración permanente de la actividad a medida que ésta se va desarrollando. En relación con su naturaleza de seguimiento constante y personalizado será punto de partida para la adopción de medidas de motivación, para la atención individualizada, para el establecimiento de actividades cooperativas, la modificación de estrategias didácticas con presentación de alternativas...

Durante esta fase se obtendrá información para orientar la intervención en relación con las necesidades, las expectativas y las motivaciones de los participantes en éstas.

Sus **objetivos** son los siguientes:

Comprobar si se está produciendo el aprendizaje previsto.

Identificar deficiencias y posibles problemas que pueden surgir durante el transcurso de la acción, con el fin de introducir las oportunas modificaciones.

Identificar los obstáculos de los niños y niñas con respecto a su aprendizaje y analizar como pueden ser resueltos.

Determinar si el énfasis se está poniendo en la consecución de los objetivos y/o en lograr la satisfacción de los beneficiarios.

Fase final: En el desarrollo de esta fase se efectúa la evaluación final de la actividad o programa, centrándose en la satisfacción manifestada por sus destinatarios, en los resultados logrados y principalmente en el contraste de la planificación de la acción con los resultados obtenidos.

Objetivos:

Determinar las cuotas de aprendizaje alcanzadas, en cada una de los objetivos pretendidos, para cada uno de los participantes.

Detectar si se ha producido integración de los objetivos de aprendizaje.

Identificar puntos débiles o nuevas necesidades en los participantes.

Planificar la transferencia e integración de los objetivos de la intervención al entorno y contexto social, educativo, familiar, etc.

Planificar el seguimiento de los participantes.

Fase de impacto, demorada odiferida: La evaluación del impacto o demorada es una evaluación retardada que se caracteriza por realizarse transcurridos un tiempo tras la finalización de la actividad formativa.

Bajo la denominación de la evaluación del impacto se entiende el proceso evaluatorio orientado a medir los resultados de las intervenciones en cantidad y extensión según las reglas preestablecidas. La medida de los resultados, característica principal de la evaluación del impacto, permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado.

Evaluando el aprendizaje se verifica si se han alcanzado los objetivos operativos y funcionales de la intervención. Se comprueba si **las competencias han sido desarrolladas por los participantes y en qué medida.**

Técnicas e instrumentos de la evaluación

Fase inicial: Valoración de necesidades, la observación, la entrevista, el test, la discusión grupal, cuestionarios de respuesta abierta y cerradas,

Fase procesual: La observación, la comparación, descripción, valoración y contraste de necesidades, las técnicas de análisis de tareas, los tests, los cuestionarios abiertos y cerrados, la revisión de trabajos, documentos e informes, la entrevista.

Fase final: Los tests, los cuestionarios abiertos y cerrados, la revisión de trabajos, documentos e informes, las entrevistas, las pruebas objetivas, el análisis de tareas, las escalas de observación, los trabajos de campo, el anecdotario o incidente crítico, la lista de control, la observación de los procesos.

Fase de impacto, demorada o diferida: Las entrevistas, las escalas de observación, los cuestionarios abiertos y cerrados, etc...

Con esta revisión esperamos haber llamado la atención sobre los aspectos que el diseño de una intervención socioeducativa para la infancia debe tener en cuenta para alcanzar con éxito sus objetivos de aprendizaje.

Bibliografía de referencia

AMADOR, L. & DOMÍNGUEZ, G. et al (1996): *Mejorar cada día. Evaluación y calidad de la Enseñanza*, Sevilla, UNED.

AMADOR, L. (1988): «El autoaprendizaje en el ámbito de la formación permanente». En: *Papeles de Formación*, Sevilla, *Planificación y formación*.

AUSUBEL, D. P, NOVAK, J.D. Y HANESIAN, H. (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.

BARRERO GONZÁLEZ, N. (2003): *Diseño de programas de orientación y formación en las empresas: Enfoque sistémico, metacognitivo y competencial*, Tenerife, Actas del Congreso Virtual de Activos Intangibles.

BERJANO, E.& PINAZO, S. (2001): *Interacción social y comunicación*, Valencia, Tirant lo Blanch.

BIENCITO, C.(2003): *Investigación Sociolaboral. Experto en Planificación y Gestión de la Formación Continua*, Madrid, EJB-UGT.

BRASDSHAW, J. (1972): «The Concept of Social Need».

CARR, W & KEMMIS, S. (1998): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

CASANOVA, M.(1995): *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.

CEE (1995): *Libro blanco sobre educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*, Luxemburgo, CEE.

DE KETELE, J.M. (1984): *Observar para educar*, Madrid, Visor.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., AMADOR MUÑOZ, L y DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1996): «La evaluación: un proceso autoevaluativo para una cultura de calidad de la enseñanza. En: AMADOR MUÑOZ, L. Y DOMÍNGUEZ LEÓN J.: *Mejorar cada día. Evaluación y calidad de la enseñanza*., Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial de Sevilla, Centro Asociado UNED.

DOMÍNGUEZ, G. (2004): *Documentación Master en Gestión de la Calidad de la Formación*, Madrid, INAP-UNED.

EPISE (2000): *Planificación de la formación*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.

ESCUADERO, J. M. (Edit) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid.

FERRERES, V. S. e IMBERNON, F. (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.

GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. y otros (1984): *Análisis de la calidad en la enseñanza*, Madrid, Narcea.

GRANT, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*, Madrid, Anaya.

HAGER, R. F.(2002): *Cómo formular objetivos didácticos* (1ª ed.), Gestión 2000.

INEM (1996): *La Familia profesional de docencia e investigación. Área profesional de formación*, Madrid, Instituto Nacional de Empleo.

INEM (2003): *Calidad y formación: binomio inseparable*, Madrid, INEM/TTNET/CE.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1998): «La formación y la acción de los formadores en educación no formal». En: Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Las organizaciones ante los retos*

educativos del siglo XXI, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Madrid, UCM-UNED.

KAVITA GUPTA. (2000): *Guía práctica para evaluar necesidades*, CERASA.

KERLINGER, F. (1980): *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*, México, Ed. Interamericana.

KIRKPATRICK, D. (1999): *Evaluación de acciones formativas, los cuatro niveles*, Barcelona, Epise. Gestión 2000, Training club.

KIRKPATRICK, D. (2000): *Evaluación de acciones formativas*, Gestión 2000.

LÓPEZ CAMPS, J. (2002): *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*, Epise. Gestión 2000. Training club.

NOVAK, J.D. (1988): *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.

PINEDA (2002): *Gestión de la formación en las organizaciones*, Barcelona, Ariel.

PINILLOS, J.L. (1983): *Principios de Psicología*, Madrid, Alianza.

PUENTE, J.M. (1990): *Preparación y elaboración de programas*, Madrid, Fondo de Formación.

RICHARD Y CHANG. (1998): *Cómo crear programas de formación de alto impacto*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (1988): «La detección de ideas previas dentro del complejo proceso de evaluación educativa». En: *Apuntes de aula*, N° 3, pp. 23- 29. CAP de Motilla del Palancar (Cuenca).

SÁNCHEZ DELGADO, P. (1991): «El aprendizaje significativo y jerarquías conceptuales». *De la cuna a la luna*. N° 4. Leganés: CAM/ CEP/ AYUNTAMIENTO.

SELLTIZ, y OTROS ,(1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp.

TENBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.

TOULMIN, S. (1977): *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Madrid, Alianza Universidad.

VALDÉS, T. (2000): *Manual de Experto en Planificación y Gestión de la Formación Continua*, Madrid, EJB-UGT .

WILSON, J.B.: *Cómo diseñar programas de formación con resultados*, CERASA.

WODE, A. (1998): *Cómo medir el impacto de la formación*, CERASA.

ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

