

EL CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO CCE-R: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Álvaro Olivar Arroyo
Diplomado en Educación Social
Colectivo Técnico para el Bienestar Social (CTBS)

RESUMEN:

En esta comunicación se plantea una propuesta de modelo de evaluación de la acción socioeducativa, basada en la aplicación del Cuestionario de Cambio Educativo CCE-R en el proceso de tratamiento en una comunidad terapéutica para drogodependientes. Tras una breve revisión bibliográfica comentada sobre la evaluación en educación social, se expone el origen del cuestionario, su estructura y características y se describe su utilidad para la evaluación de necesidades y de resultados. Se muestran los resultados obtenidos de su aplicación y su relación con otras herramientas de medida en el ámbito psicológico y psicopatológico. Por último, se exponen conclusiones orientadas a la utilización de la herramienta, la generación de otras alternativas y la necesidad de dar a conocer la efectividad de la labor socioeducativa, para lo que se proponen diversas posibilidades.

1. INTRODUCCIÓN: EL ORIGEN DEL CUESTIONARIO CCE-R.

El desarrollo de mecanismos de evaluación en el ámbito de la intervención socioeducativa está aún en una fase embrionaria: apenas existen herramientas y aún no acaban de generarse acuerdos desde los distintos enfoques teóricos y metodológicos que permitan alcanzar una línea común de trabajo.

Este freno en cuanto al desarrollo pleno de instrumentos de evaluación está suponiendo, en diversos ámbitos, un hándicap que influye decisivamente en aspectos políticos y económicos que dificultan la continuidad o la puesta en marcha de proyectos de un carácter marcadamente socioeducativo. La falta de validación del tipo de intervención que realizan los educadores sociales supone una cierta desconfianza por parte de las instituciones a la hora de volcar de forma decidida inversiones económicas importantes en proyectos que, sin duda, redundarían en actividades provechosas para el futuro de la sociedad en su conjunto.

Desde el ámbito de acción socioeducativa en drogodependencias, este hándicap se percibe en cuanto a que la mayoría de las inversiones se producen en disciplinas y modelos teóricos asociados a las mismas que, científicamente, demuestran la validez de sus intervenciones, ya sea a través de cuantificaciones estadísticas o de otro tipo de estudios.

Desde hace tiempo, se plantea en este ámbito la necesidad de alcanzar una metodología de evaluación ajustada que permita la validación del trabajo socioeducativo realizado. Y, desde el área del trabajo con drogodependientes, la CT es el paradigma de un modelo de intervención casi inherente a lo que aborda la educación social, en cuanto a las ventajas que proporciona a la hora de intervenir sobre los aspectos más cotidianos de la convivencia. La puesta en marcha de un sistema de evaluación, así, se hacía necesaria para comprobar hasta qué punto el tipo de intervención socioeducativa que se realizaba era el adecuado, además de facilitar la autocrítica para modificar o modular aspectos que pudieran mejorarse. Todo ello sin perder de vista los aspectos económicos y socio-políticos antes reseñados, evidentemente.

Para la elaboración de la herramienta, hubieron de sucederse diversas fases, desde la revisión bibliográfica hasta ciertas pruebas de fiabilidad y filtro, que desembocaron en el Cuestionario de Cambio Educativo CCE-66, cuya descripción y configuración quedan explicados en diversos artículos (Pedrero y Martínez, 2001; Pedrero, Martínez y Olivar, 2002). La revisión bibliográfica a la que hacemos referencia supuso buscar qué planteamientos y modelos eran los más ajustados para orientar la elaboración del Cuestionario; tanto desde la Psicología como desde la Pedagogía, y en la vertiente más social de ambas disciplinas, se detectaron qué elementos servirían como soporte para la estructura del instrumento; un cuestionario que, no lo olvidemos, se concibió de forma específica para el trabajo realizado en CT, pero que seguramente es aplicable a diversos tipos de intervención socioeducativa, puesto que es esto lo que evalúa, algo en lo que me extenderé al final. Desde el ámbito de la Pedagogía, y más concretamente de la Pedagogía Social, se recogieron líneas maestras que habilitaban a esta herramienta como válida para la función que se le demandaba.

2. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL.

Desde el ámbito socioeducativo, Colom (1991) afirma que "debido al escaso cobijo teórico que estas nuevas acciones educativo-sociales han tenido entre nosotros - surgidas de las necesidades y de la propia práctica- y al estar, normalmente patrocinadas por dinero público, apenas se ha cuidado el estudio de resultados, lo cual, por otra parte, no nos puede extrañar, ya que no existía estructura teórica alguna que manifestase

modelos e hipótesis que pudiesen servirles para la racionalización de tales prácticas educativo-sociales". El desarrollo de este cuestionario, por tanto, supone una doble respuesta: responde a la demanda de Colom en cuanto planteamiento de un modelo de racionalización y facilita un estudio de resultados.

Hemos de tener en cuenta las polémicas respecto al punto de incidencia de la educación: puede considerarse que los valores son un espectro demasiado difuso y, las conductas, demasiado reducido, a la hora de evaluar. Si consideramos que la educación incide en las actitudes, será en este aspecto donde, a corto y medio plazo, deberá detectar resultados: y estos resultados se agruparán en torno a valores que actúen más a medio o largo plazo.

De este modo, a la hora de establecer medidas que permitan detectar hasta qué punto se han cubierto los objetivos educativos, hemos de tratar de constatar qué cambios se han producido en el ámbito de las actitudes. Determinados planteamientos puramente positivistas promueven que la evaluación, en educación social, ha de realizarse comprobando los cambios conductuales en la persona; este discurso, a mi juicio insuficientemente explicativo, ha sido discutido por una amplia amalgama de autores en el campo de la Pedagogía Social: Balsa (1995) plantea que los resultados del discurso educativo van más allá de la inmediatez en la respuesta y sus objetivos son a medio y largo plazo; Escámez (1981) dice que su posición "dista de aquellos que prescriben fines con matices utilitarios, fines concretos para actividades educativas concretas". Petrus (1997) manifiesta que la educación social no puede reducirse a una supuesta "tecnología de laboratorio". Así, la mera cuantificación de las conductas se queda corta, especialmente ante ciertas experiencias: "Algunos de los éxitos momentáneos son de dudosa generalización. En un ambiente controlado es fácil que los sujetos limpien sus habitaciones, vayan a la escuela, observen buena conducta para obtener recompensas. Pero todo esto, no le enseña a resolver problemas, tomar decisiones difíciles, plantearse sus propios objetivos que, en realidad, es lo que tienen que hacer en la vida en comunidad" (Ayerbe, 1994). Este planteamiento refuerza, si cabe, en mayor medida, la importancia de que en la Comunidad Terapéutica el cambio de conducta no venga dado solamente por el orden interno y provisional, sino que actúe sobre las actitudes y valores del sujeto, para que los cambios se mantengan de forma duradera en el entorno social general. March abunda en las ideas anteriores, al decir que "hay que tener en cuenta que la educación social tiene, fundamentalmente, objetivos de conducta y de actitudes, y éstos difícilmente se pueden cumplir durante un tiempo concreto y específico" (March, 1997).

Entre otras cosas, debido a que "toda intervención social debe ser consciente de su propia provisionalidad" (García Roca, 1994), lo cual refuerza la idea de que los objetivos socioeducativos han de tender hacia la autorregulación del sujeto. Como dice Costa, la mejor ayuda que se puede dar en el ámbito educativo es poner a la gente en disposición de prescindir de la ayuda; de otra forma, la educación tomaría un cariz asistencialista preocupante por equívoco, dado que la evaluación de la intervención socioeducativa se reduciría a observar los cambios conductuales del momento presente, sin plantearse si el educando está en posición y disposición de mantener ese comportamiento en un momento posterior. Si, como decíamos antes, el ambiente condiciona la autonomía del sujeto, no es menos cierto que también la condiciona la presencia de observadores/cuantificadores.

En este mismo sentido, March (1997) recoge que "el objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas ni a los resultados a corto plazo. Los efectos

secundarios o a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados de antemano", entre otros motivos debido a que "ni la educación ni la evaluación pueden comprenderse, pues, como procesos tecnológicos desligados de la esfera de los valores." (íbid.). Así, será necesario establecer una metodología que refleje de forma lo más veraz posible una evaluación concreta del cambio. Y es Colom (1991) el que nos ofrece, como colofón, la alternativa más válida: la realización de escalas tipificadas y de actitudes como una primera vía para dotar a la acción educativa de un mínimo material que permita una evaluación más rigurosa y la clarificación de objetivos a medio plazo. A partir de esta solución, se configura la elaboración de un Cuestionario para medir el Cambio Educativo a través de las actitudes del sujeto, que nos permita no sólo contrastar los cambios que a nivel externo se han producido, sino la pervivencia de dichos cambios en momentos posteriores en que la presencia del educador ya no esté. Porque, como comentaban algunos de los autores citados, la educación es provisional y debe ser consciente de que lo es: es por ello que su papel está limitado a facilitar cambios estables en el futuro devenir de la persona a través de la acción en el presente.

3. EL CUESTIONARIO DE CAMBIO EDUCATIVO CCE-R: PROCESO DE CREACIÓN, ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS.

El Cuestionario de Cambio Educativo (CCE-R) es una herramienta destinada a la medición de actitudes relacionadas con la socialización; su respaldo proviene de la Psicología Social, partiendo de la Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, y desde la Pedagogía Social, relacionándose con la Educación en Valores, a través de la relación valores-actitudes-conductas, y relacionado con los procesos de autorregulación y de posicionamiento social ante ciertos valores democráticos representados en actitudes.

Su creación parte, como decía antes, de la intención de evaluar la labor socioeducativa desarrollada en una CT. El proceso de creación del cuestionario partió de la realización del trabajo de selección de objetivos que los propios educadores del centro identificaron como básicos dentro de la labor desarrollada: a partir de ahí se generaron ítems que respondieran a la representación actitudinal de diversos componentes de esos objetivos. Este proceso es, en sí mismo, tan importante, como el resultado final del cuestionario, en la medida en que el test no parte de una realidad supuesta ni de evaluadores ajenos al trabajo desarrollado: quienes han elaborado las líneas de medida del test han sido los propios educadores, los conocedores de su labor y de las características de la misma; el papel de los expertos evaluadores, así, ha consistido, especialmente, en dar forma a las necesidades de los educadores y ajustar las mismas a una estructura que permitiera la medida, la aplicación y la interpretación de resultados.

Cabe destacar que el Cuestionario, desde su estructura inicial, se modificó a través de diversos análisis, cribándose y reduciéndose los ítems y agrupándose de manera muy concreta (Pedrero y Olivar, 2003) hasta llegar a su forma final.

Entrando en la estructura, el CCE-R es un cuestionario autoaplicado que consta de 58 ítems que se responden según una escala de Likert con cuatro posibilidades ("muy de acuerdo", "de acuerdo", "en desacuerdo" o "muy en desacuerdo"), que puntúan de 2 a -2. Estos ítems se agrupan por pares, estando cada par compuesto por un ítem positivo y otro negativo en relación a un objeto, lo que supone que la máxima puntuación para un par será de 4 y la mínima de -4. En los ítems negativos, "muy de acuerdo" puntúa como -2, y muy en desacuerdo como 2. En los positivos, a la inversa: "muy de acuerdo" sería un 2 y "muy en desacuerdo" sería un -2.

A su vez, los 29 pares que componen el test se agrupan en 5 factores que aparecen reunidos en un solo suprafactor denominado Socialización. Estos cinco factores son:

- Cooperatividad, entendida como la disposición a trabajar con los demás en la búsqueda de objetivos comunes.
- Autonomía, entendida como la disposición a regir el proyecto de vida propio mediante normas y objetivos propios.
- Responsabilidad, entendida como la disposición a la toma de decisiones y la asunción de las consecuencias que de ellas se deriven.
- Tolerancia, entendida como la disposición a admitir el derecho de los demás a obrar y pensar de modo y manera diferentes a los propios.
- Pertenencia, entendida como la disposición a sentirse parte importante y activa de un entorno social.

Los ítems están redactados en lenguaje coloquial, con el objetivo de que quien cumplimenta el test esté familiarizado con el lenguaje que se utiliza. La duración de la cumplimentación del cuestionario varía entre 10 y 30 minutos, estando en función de las dificultades de comprensión del sujeto. Cualquier persona que sepa leer puede hacerlo, aunque algunas han mostrado dificultades para la correcta interpretación del contenido de algunos ítems, debiéndose más esta circunstancia a carencias de carácter cognitivo en cuanto a comprensión que a una redacción difícil de entender. En casos muy concretos como éstos, u otros de analfabetismo, se ha optado por la lectura de los ítems a la persona, solicitándole que preguntara explícitamente cualquier cosa que no entendiera. Puede pasarse tanto a nivel individual como grupal.

Al inicio, se le da a los sujetos la consigna de que es un cuestionario cuya utilidad básica es la de conocerlos mejor para poder trabajar mejor con ellos, que no es ni un examen, ni una forma de quedar bien, por lo que es importante que sean lo más sinceros posible a la hora de responder.

Puede encontrarse el test en la siguiente dirección web:

<http://db2.doyma.es/pdf/182/182v05n02a13045105pdf001.pdf>

4. UTILIDAD DEL CUESTIONARIO CCE-R.

Hasta este momento, me he venido refiriendo al cuestionario como herramienta de evaluación, pero no he precisado qué tipo de evaluación. Confirmando las expectativas previas, la experiencia de aplicación del mismo permitió a los educadores extraer dos utilidades evaluativas básicas; según la clasificación de Fernández-Ballesteros (1995), serían la evaluación de necesidades (correspondiente con el juicio de pertinencia) y la evaluación de resultados (asociada a los términos eficacia, efectividad y eficiencia).

En el primer tipo de evaluación, nos referimos a la aplicación del cuestionario al inicio del programa: en ese momento, la utilidad del cuestionario es semejante a la de un diagnóstico. Ofrece información del nivel de socialización del sujeto a través de sus actitudes, y también una información más sutil en cuanto a los aspectos, de los cinco anteriormente reseñados (cooperatividad, autonomía, etc...), que aparecen como más o menos deficitarios. De alguna forma, el cuestionario completaría lo que planteábamos hace años como “conocer para actuar” (Arjona y Olivar, 1998). Precisamente por ello, conviene matizar ciertos aspectos:

- el cuestionario no sustituye la labor del educador social en cuanto conocimiento de la persona, de sus circunstancias, de su historia vital, de sus intereses, motivaciones, potencialidades y carencias: sencillamente

complementa toda esa recogida de datos, ofrece pistas sobre los aspectos que requieren especial atención, y respalda la evaluación del educador social. Ésta, la capacidad diagnóstica del educador social, por tanto, no queda anulada por el resultado del cuestionario: éste se limita a confirmarla o matizarla.

- el cuestionario no diagnostica por sí mismo: ofrece información evaluativa sobre las actitudes del sujeto, y no sobre el propio sujeto. Por tanto, requiere de la interpretación del propio educador social para cobrar sentido. Las puntuaciones más altas o más bajas en ciertos aspectos requieren de una interpretación que asocie el sentido de las mismas con la realidad personal. Por ejemplo, dos personas pueden puntuar muy bajo en el factor cooperatividad, pero en un caso puede deberse a un estilo de funcionamiento personal de carácter competitivo, y en otro, pueden deberse a una tendencia al aislamiento social, por falta de habilidades para las relaciones interpersonales. Esta información no la da el cuestionario, sino que debe ser el educador el que complete su propia información con los resultados del cuestionario.

El otro tipo de evaluación, la evaluación de resultados, se refiere a la distancia entre los resultados de la aplicación inicial del cuestionario y la aplicación final. Ofrece información sobre el cambio de actitudes en los sujetos, y también información específica sobre los aspectos en los que se ha producido más o menos evolución. Implícitamente, ofrece información sobre el proceso, al dar datos sobre aspectos que quizá no han sido suficientemente desarrollados u otros que lo han sido de forma satisfactoria. Por ello, informa de la eficacia del proceso realizado, en la medida en que los factores que componen el cuestionario son objetivos a cubrir en la intervención socioeducativa.

Este segundo tipo de evaluación, conlleva asociada una utilidad posterior: la aplicación sistematizada del cuestionario permite una evaluación del trabajo realizado, ya no sólo de forma individual, sino con carácter colectivo; habilita al educador social para llevar a cabo un estudio de resultados que, en forma de publicación, pueda cubrir un objetivo que entiendo como muy importante dentro de nuestra realidad profesional: dar a conocer a la sociedad en conjunto la eficacia de la acción socioeducativa según parámetros más objetivos que la propia percepción del educador social o la cuantificación estadística de personas atendidas y tipos de intervención, además de ser más comprensibles desde otras instancias y disciplinas.

Resulta importante, llegados a este punto, hacer una matización que sitúe las cosas en su sitio: este cuestionario, como cualquier otro, no es la piedra filosofal; al ser una herramienta de autoinforme, puede manipularse, boicotarse o distorsionarse, por mucho que se insista a los sujetos, al ser aplicado, en lo importante que es que sean sinceros al cumplimentarlo. Ante ello, cabe realizar dos observaciones: por un lado, el propio cuestionario cuenta con una escala de distorsión que ofrece información sobre la incoherencia detectada en las respuestas; el hecho de que los items se agrupen por pares, supone que un exceso de respuestas opuestas en varios pares invitan a pensar en que se ha rellenado al tun-tun, como si fuera un quiniela. El exceso de puntuación en esta escala invalida el test, y al tiempo da pistas sobre la actitud del sujeto. La segunda observación tiene que ver con la posible manipulación del test o el boicoteo del mismo: el hecho de que esto se produzca, evidentemente, resta valor al test como elemento de medida, pero incrementa aún más la capacidad interpretativa del educador social a la

hora de entender por qué el sujeto ha alterado las respuestas. Sirva como ejemplo el caso de un sujeto que, al cumplimentar el test, alcanzaba los máximos prácticamente en todos los factores: los resultados en sí le situaban como mejor socializado que los propios educadores, aparentemente. En el trabajo cotidiano con él, ofrecía una imagen de omnipotencia, de hipercapacitación, que hacía pensar a los educadores que estaba jugando un papel que no era real. Al cabo de dos meses, no pudo mantener esa apariencia, y apareció el verdadero sujeto, con sus carencias, sus dificultades, y se pudo comenzar a trabajar con él de otra manera; en este caso, el test se invalidó porque no daba información real, pero fue una pista más de que algo no estaba como debía y permitió orientar la intervención de manera más adecuada: la clave, en este caso, estaba en el que el sujeto no quería que le conocieran tal y como era en realidad, y su forma de responder al test era perfectamente coherente con esa actitud.

5. RESULTADOS APLICADOS.

A día de hoy, podemos hablar de una experiencia de aplicación de resultados que ha dado fruto: entre los años 2000 y 2002, el cuestionario se aplicó en la Comunidad Terapéutica Barajas, perteneciente entonces a la red asistencial del Plan Municipal Contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid, y gestionada por Gestió de Recursos Socials (GERS).

Los resultados obtenidos (que hacen referencia a 70 sujetos que finalizaron tratamiento con alta terapéutica) fueron publicados en la revista “Trastornos Adictivos”, una revista especializada en drogodependencias (Olivar y Pedrero, 2004). En dicho artículo se presentan los resultados analizados de forma exhaustiva, con lo que en la presente comunicación, me limitaré a consignar los aspectos más destacables, recogidos en las siguientes conclusiones:

- se produjo un aumento en el nivel de Socialización de la población estudiada, de forma general y en cada uno de los factores.
- la evolución en los diferentes factores se produjo por lo general de forma más intensa en aquellos que, de partida, eran más deficitarios, y de forma más ligera en los que anteriormente ya alcanzaban un nivel adecuado; estos datos respaldaban la idea de que se pueda conjugar un trabajo grupal de forma colectiva con otro de carácter más individual que permita avances más específicos en relación con las necesidades del drogodependiente, y que de esta forma se había trabajado con esta población.
- en la variable género, se observaba un cierto movimiento de compensación: las mujeres partían de posiciones más deficitarias en todos los factores menos en responsabilidad (dentro del artículo, se aproxima una posible interpretación al respecto), y en la evaluación final aparecían en una posición equiparable a la de los hombres, con lo que podía concluirse que el trabajo desarrollado contribuía a la igualdad de género.
- es necesario matizar que el resultado de esta evaluación no era achacable de forma exclusiva a la labor socioeducativa realizada; podía afirmarse que era fruto del trabajo conjunto entre las diferentes áreas de intervención (psicoterapéutica, social, sanitaria y, evidentemente, educativa).

Así, la evaluación del trabajo realizado resultó satisfactoria, en la medida en que mejoraba la socialización de los sujetos, compensaba los aspectos más carenciales, promovía el alcance por parte de los sujetos de un nivel parejo (reduciendo la influencia de variables como el género, la edad, los estudios o el tipo de sustancia consumida) y, en definitiva, se correspondía con la cobertura de los objetivos propuestos.

6. LA RELACIÓN ENTRE LA SOCIALIZACIÓN Y OTROS ASPECTOS.

En otro artículo publicado en un número anterior de la misma revista (Pedrero y Olivar, 2003), realizábamos un estudio para analizar la relación entre la socialización y diferentes aspectos psicológicos: los rasgos de personalidad, los trastornos de personalidad y los síntomas de carácter psicológico.

Aun cuando pudiera resultar algo llamativo, entendíamos que la labor del educador social, entendida como decía Petrus (1997): “si la socialización es el largo proceso que conduce a la correcta inserción del individuo en la vida del grupo, la Educación Social sería el complejo mecanismo gracias al cual un individuo asume los valores, las normas y los comportamientos del grupo al que desea integrarse”, suponía un elemento necesario para trabajar sobre problemas de carácter psicológico y mental. No en vano en recursos de atención psiquiátrica se demanda la presencia de educadores sociales: podemos pensar que se debe a la necesidad de que se hagan actividades como mero entretenimiento; pero en nuestra mano está el demostrar que la acción socioeducativa ofrece otro tipo de consecuencias en el abordaje de estas problemáticas, especialmente atendiendo al objetivo de que las personas que las padecen alcancen un nivel de socialización adecuado y con la consecuencia asociada de una mejora en su estado.

Los resultados del estudio al que hago mención confirmaron las expectativas planteadas. Se procedía en dicho artículo a analizar la relación entre diferentes cuestionarios: el MCMI-II (de trastornos de la personalidad), el BFQ (de rasgos), el SCL-90 (de síntomas) y el propio CCE-R. Los resultados más significativos fueron los siguientes:

Relación entre socialización y trastornos de la personalidad:

- Las escalas que más significación presentaban eran las del Trastorno Antisocial, el Trastorno Esquizoide (patrón asocial, según Millon), el Trastorno Fóbico o por Evitación (patrón de repliegue) y el Trastorno Paranoide (o patrón desconfiado).
- Los trastornos de la personalidad presentan, en muchos casos –aunque no necesariamente en todos- componentes que tienen que ver con déficits en la socialización de los individuos.
- Sobre el TP Antisocial: la intervención médica y psicológica pueden ser necesarias pero no suficientes para dar cuenta del tratamiento y modificación de este patrón de conducta: algunos trastornos de la personalidad requieren de la Educación Social, disciplina que cuenta con los más adecuados instrumentos, estrategias y técnicas para dar cuenta de los problemas de socialización.

Relación entre socialización y rasgos de personalidad:

- Las dimensiones del CCE-R de Cooperatividad, Responsabilidad y Tolerancia, así como la puntuación total del cuestionario, correlacionaban significativamente con la dimensión de Afabilidad y especialmente con la subdimensión de Cooperatividad, mientras que la Tolerancia lo hacía con ambas subdimensiones.
- La dimensión de Pertenencia tenía que ver con las de Tesón y Apertura Mental y la de Tolerancia lo hacía, además de con la Afabilidad, con el Tesón.
- No aparecían relaciones significativas con las dimensiones de Energía (o Extraversión) y sólo la Cooperatividad parecía estar relacionada con la

Estabilidad Emocional.

- Las personas que puntuaban más alto en Responsabilidad distorsionaban menos sus datos en el BFQ, del mismo modo que sucedía con los que alcanzan puntuaciones más elevadas en Socialización.

Relación entre socialización y síntomas:

- El inadecuado posicionamiento social se acompaña de malestar físico y psicológico y, en sentido contrario, que un adecuado ajuste social se acompaña de bienestar.
- De especial interés era la correlación observada entre el Sentido de Pertenencia y todas las escalas de malestar, lo que sugería que éste se halla relacionado de algún modo con la autopercepción de los sujetos como ajenos a la cultura y a la organización social a la que deben integrarse. Sería de interés conocer la auténtica dirección causal entre ambos elementos, pero lo que estos datos sugerían es que el trabajo debería ir encaminado a hacer partícipes a las personas en tratamiento del sistema social al que se les pretende reintegrar, no de una forma pasiva o impuesta, sino a partir del conocimiento crítico de los elementos de ese sistema, de su organización, de las vías de participación que permite y de su importancia como individuo en todo el engranaje social.

De todos estos resultados cabe plantear dos conclusiones a nivel general: la primera, que la socialización tiene que ver, y mucho, con el bienestar mental de los sujetos; existe una relación evidente entre los problemas psicológicos de las personas y su forma de relacionarse con el entorno. La segunda, deriva de esta primera y se relaciona con el apartado anterior, en que planteaba que la acción socioeducativa mejora el nivel de socialización de las personas: si la acción socioeducativa supone esta consecuencia, y las personas con problemas psicológicos y mentales necesitan de mejoras en este apartado, resulta innegable la necesidad de que los educadores sociales formen parte de equipos multidisciplinares que aborden este tipo de problemáticas. Pero con el matiz de que la defensa de esta idea ya no parte de suposiciones propias, sino de los resultados de estudios que avalan esta idea.

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

Retomando la conclusión formulada en el apartado anterior, llegamos a ciertas conclusiones que resumen la idea general que trata de transmitir la presente comunicación.

En primer lugar, que existe la necesidad de encontrar herramientas que permitan la evaluación del trabajo socioeducativo. El cuestionario del que trata la presente comunicación es solamente una propuesta, eso sí, aplicada ya con éxito; pero se hace necesaria la extensión de esta práctica de forma generalizada en el ámbito de nuestra profesión. Uno de los mayores hándicaps que se encuentra la profesión de educador social a la hora de ser tenida en cuenta es la escasa repercusión que tiene su trabajo en otras disciplinas, en los modelos de intervención, frente a la sociedad en general. Quizá una de las causas es la resistencia, en algunos casos, o sencillamente, la falta de interés en aplicar modelos de evaluación que se perciben como controladores de nuestro trabajo sin entender que ayuden a que nuestra profesión sea suficientemente valorada.

En segundo lugar, que se puede evaluar el trabajo socioeducativo sin renunciar por ello a criterios cualitativos objetivables. La propuesta que acompaña a este cuestionario no es la de que deba ser aplicado necesariamente en cualquier ámbito: lo más a lo que puedo atreverme es a decir que es útil para evaluar el trabajo con

drogodependientes, en ámbito residencial, y si los objetivos perseguidos son similares a los propuestos (desde mi punto de vista, así debería ser, pero esto entra ya en el posicionamiento teórico-práctico del propio educador o de la institución). Pero el mero hecho de presentarlo trata de invitar a que, si se perciben dificultades para la aplicación de este instrumento, se generen otros alternativos, diferentes, novedosos, pensados para superar las dificultades que éste pueda plantear aparentemente. O que se desarrollen otros aspectos del cuestionario que, a juicio de quien lo quiera utilizar, puedan parecer deficitarios.

En tercer lugar, que estos procesos de evaluación y sus resultados se publiquen: que todos podamos tener acceso a esos resultados, que se generalice la práctica de la evaluación y que llegue a todos los lugares la idea de que la educación social es una profesión con entidad propia, capaz de generar herramientas propias, y que su acción produce resultados efectivos para el bienestar social. Para ello, desde mi punto de vista, hemos de convencernos de que somos tan capaces como cualquier otro profesional de hacer saber lo que hacemos, explicarlo y mostrar resultados contundentes de la utilidad de nuestra labor. Precisamente por ser educadores sociales, y estar al tanto de lo que demanda la sociedad, necesitamos ser capaces de mostrar a la sociedad en general que nuestra labor tiene frutos.

Porque ¿a quién no le gustaría leer en el periódico un titular como “El trabajo de los educadores sociales mejoró el nivel de socialización de 350 personas en situación de desventaja social”? Nosotros sabemos que lo más importante son las personas y lo de menos es que fueran 350 o 254. Pero tenemos que saber traducírselo, para que lo entiendan y le den el valor que tiene.

8. BIBLIOGRAFÍA

- PEDRERO, E. J.; MARTÍNEZ, I.M. (2001): “Marco teórico para la evaluación de resultados en la Comunidad Terapéutica Profesional: Confluencia de aspectos psicológicos y educativos”. **Revista Adicciones**, **13 (3)**: 253-261. Socidrogalcohol, Madrid.
- PEDRERO, E. J.; MARTÍNEZ, I.M.; OLIVAR, Á. (2002): “Desarrollo y validez de un cuestionario para medir el cambio educativo en comunidades terapéuticas para drogodependientes”. **Revista Adicciones**, **14 (1)**: 33-46. Socidrogalcohol, Madrid.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1991): Modelos de Intervención socioeducativa. Madrid, Narcea.
- BALSÁ URÓS, A. L. (1995): "El educador social como agente de las políticas sociales", en Actas del I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia, 27 al 30 de abril de 1995.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1981): "Autorrealización personal, fin fundamental de la educación" en CASTILLEJO, J.L. et al: Teoría de la Educación. Madrid, Anaya.
- PETRUS ROTGER, A. (1997): "Concepto de Educación Social", en PETRUS, A. (ed.): Pedagogía Social, Barcelona, Ariel.
- AYERBE ECHEBERRÍA, P. (1994): "Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales", en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (ed.): Pedagogía de la marginación, Madrid, Ed. Popular.
- MARCH CERDÁ, MARTÍ X. (1997): "Educación Social y evaluación", en PETRUS, A. (ed.): Pedagogía Social, Barcelona, Ariel.
- GARCÍA ROCA, J. (1994): "Metodología de la intervención social", en

Comunicaciones/Comunicacións

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (ed.): *Pedagogía de la marginación*, Madrid, Ed. Popular.
- PEDRERO, E. J.; OLIVAR, Á. (2003): “Revisión del Cuestionario de Cambio Educativo en Comunidad Terapéutica Profesional (CCE-R): estructura factorial y relación de la socialización con variables de personalidad y psicopatología”. **Revista Trastornos Adictivos**, 5 (2): 88-106. Ediciones Doyma, Madrid..
 - FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1995): Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid, Síntesis.
 - ARJONA, J.; OLIVAR, Á. (1998): “El informe de valoración: un plan individualizado de intervención”, comunicación presentada en el II Congreso Estatal del Educador Social. Madrid.
 - OLIVAR, Á.; PEDRERO, E. J. (2004): “Evaluación de la intervención socioeducativa en comunidad terapéutica: estudio de una muestra mediante el CCE-R”. **Revista Trastornos Adictivos**, 6 (1): 46-60. Ediciones Doyma, Madrid.