

# Evaluación participativa en un proyecto de integración con jóvenes migrantes no acompañados. Una apuesta por la transformación social

## Participatory Evaluation in an Integration Project with Unaccompanied Migrant Youth. A Commitment to Social Transformation

**Violeta Quiroga**

Universitat de Barcelona

E-mail: [violetaquiroga@ub.edu](mailto:violetaquiroga@ub.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3382-2348>

**Marta Venceslao**

Universitat de Barcelona

E-mail: [mvinceslao@ub.edu](mailto:mvinceslao@ub.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1530-021X>

**Eveline Chagas**

Universitat de Barcelona

E-mail: [echagas@ub.edu](mailto:echagas@ub.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5591-908X>

**Maria Carmelita Lapadula**

Universitat de Barcelona

E-mail: [carmelita.lapadula@ub.edu](mailto:carmelita.lapadula@ub.edu)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0911-9484>



**Autores**



**Resumen**

El presente artículo presenta los resultados de una investigación evaluativa participativa en el marco del proyecto AVENIR, cuyo propósito fue la elaboración de un enfoque global e inclusivo entre Francia y Cataluña destinado a mejorar el acceso al empleo y la integración de los/as jóvenes menores migrantes no acompañados. El análisis, centrado en Cataluña, elucida las potencialidades de la evaluación participativa, como herramienta de cambio y emancipación. Esta posición metodológica entrelaza la investigación evaluativa con la orientación y el acompañamiento de los agentes implicados, considerando sus inquietudes y posicionamientos. Se concluye mostrando la pertinencia de mantener un diálogo permanente con los agentes que permita no solo fomentar su implicación en el proyecto, sino reorientar el proceso hacia su fin último: la integración de los jóvenes en el territorio.

*This article presents the results of a participatory evaluative research in the framework of the AVENIR project aimed at developing a comprehensive and inclusive approach between France and Catalonia to improve access to employment and integration of young unaccompanied migrant minors. Our analysis, focusing on the part of the project carried out in Catalonia, elu-*

*cidates the potential of participatory evaluation as a tool for change and emancipation. This methodological position interweaves evaluative research with the guidance and accompaniment of the agents involved, considering their concerns and positions. The analysis of the results is divided according to the different phases of evaluation showing the relevance of maintaining a permanent dialogue with the agents that allows not only to encourage their involvement in the project, but also to reorient the process towards its goal: the integration of young people in the territory.*

Jóvenes migrantes; trabajo social; evaluación participativa; integración social

*Young migrants; social work; participatory assessment; social integration*



Key words

Recibido: 27/07/2022. Aceptado: 10/03/2023



Fechas

## 1. Introducción

Este artículo tiene como objeto presentar los resultados de una investigación evaluativa participativa con jóvenes que emigraron solos a territorio europeo. En los últimos 25 años, la llegada de menores migrantes no acompañados/as (MMNA) ha sido una constante en el Estado español. Desde el 1996 hasta el 2021 llegaron a nuestro país más de 125 000 MMNA, de los cuales 17 659 llegaron a Cataluña (Quiroga y Chagas, 2020). Según datos de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Generalitat de Catalunya (2018), esta comunidad autónoma se ha convertido en el principal destino.

La evaluación participativa se desarrolló dentro del proyecto europeo AVENIR, cuyo objetivo consistió en elaborar y experimentar un enfoque abierto, global e inclusivo entre Francia y Cataluña destinado a mejorar el acceso al empleo y la integración de los jóvenes menores migrantes no acompañados tutelados por el sistema público de protección a la infancia y adolescencia de ambos lados de los Pirineos. El objeto principal del AVENIR planteó el desarrollo de estrategias de formación e inclusión social que permitan concretar un proyecto de vida en el territorio a partir de la estrecha colaboración entre los diferentes actores implicados en este propósito: por una parte, los responsables del territorio en materias como la formación y el empleo (Administración y empresarios) y, por la otra, los agentes concernidos en el campo educativo, social y cultural, con una especial atención al equipo de educadores/as que desarrollan un proyecto piloto para acompañar de forma integral a diez jóvenes en un servicio residencial creado a tal efecto (Quiroga et al., 2022).

El análisis de nuestro artículo se centra en la parte del proyecto llevada a cabo en Cataluña. Concretamente en la comarca del Pallar Jussà cuya capital es Tremp, una población de unos 5800 habitantes (INE, 2021) que pertenece al área POCTEFA (programa en el que se enmarca el proyecto). Esta comarca se caracteriza tanto por el envejecimiento progresivo de la población, como por una alta tasa de personas inactivas en las cuales la Unión Europea implementa proyectos para acoger y mantener trabajadores jóvenes, en nuestro caso migrantes. El equipo de investigación de la AVENIR apostó desde un inicio por la evaluación aplicada y participativa que entrelaza la propia investigación evaluativa, con la orientación y el acompañamiento

a los agentes clave implicados (Quiroga et al., 2015a). Esta apuesta era fruto de una experiencia exitosa de integración social que el propio grupo de investigación había tenido con otro proyecto europeo anterior titulado *Youthme: Empoderamiento para la transformación social* (Quiroga et al., 2015b).

En los últimos años, hemos podido constatar un creciente interés en la disciplina del trabajo social por encontrar herramientas que, más allá de los tradicionales ensayos de tipo experimental, permitan no solo investigar los procesos de cambio en la comunidad (Trickett et al., 2011), sino también evaluar aquellas intervenciones que presentan complejidades y unos desafíos singulares. Las actuaciones para promover el arraigo de los/as jóvenes migrantes no acompañados/as en nuestra sociedad son un ejemplo de esta complejidad, puesto que entrelazan procesos en los que intervienen múltiples factores (educativos, culturales, relacionales, laborales y jurídicos) que no siguen necesariamente una lógica lineal.

El fenómeno de los/as menores migrantes no acompañados/as está dando lugar a situaciones que requieren nuevos modelos de atención social y, por consiguiente, interpelan al Trabajo Social y a otras disciplinas de la acción social con retos que, precisamente por su estrecha vinculación con los procesos de cambio no solo no puede eludir, sino que los acepta como parte sustancial de su cometido (Domínguez, 2017; 2005). De esta suerte, el Trabajo Social adquiere una mayor complejidad en el marco de la evolución de los contextos de intervención y de investigación. A su vez, y como ha señalado una de las referentes teóricas de la evaluación participativa (Aguilar, 2006), estas complejidades nos obligan a replantear en el mundo académico cuál es nuestro papel en los procesos de transformación social contemporáneos, donde el fenómeno de los/as jóvenes migrantes ha cobrado una relevancia especial.

Después de tres años de implementación de proyecto, encontramos trayectorias de arraigo entre los jóvenes que participaron (todos varones) que nos permiten plantearnos las preguntas que trataremos de abordar en el presente artículo: ¿cuáles han sido las claves para lograr la integración de estos chicos? ¿Qué podemos aprender de la evaluación participativa para la mejora de los modelos de atención a este colectivo? Hacernos esas preguntas nos ha permitido identificar con mayor claridad los resultados esperados del programa, los procesos necesarios para alcanzarlos, así como las cuestiones de carácter estructural que las condicionan (contextos de intervención, limitaciones institucionales, etc.). La evaluación del proyecto ha consistido en dar respuestas a las preguntas de investigación relacionadas con los resultados del proyecto, a medida que se iba desarrollando. Para ello, ha sido necesario operacionalizar esas preguntas en diferentes momentos del proyecto y diseñar el trabajo de campo para generar la información que, una vez analizada, nos permitiera extraer conclusiones que posibilitaran su reconducción y mejora.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Contextualización del fenómeno de MMNA

En relación con el desplazamiento de jóvenes menores de edad que migran solos, cabe señalar que no es un hecho aislado del Estado español, sino que tiene su símil en otros puntos de la geografía europea o en países como Estados Unidos, donde la presencia de una frontera fuerza la separación entre países empobrecidos y países supuestamente ricos (Jiménez y Montesino, 2019). La migración de menores no acompañados/as se enmarca en un contexto político, eco-

nómico y social caracterizado, desde finales de los años 80, por la toma de conciencia creciente de la protección de los derechos de la infancia por parte de la comunidad internacional, una profunda transformación de los movimientos migratorios como resultado de la globalización y, por último, una mayor fluidez en las comunicaciones terrestres, marítimas y aéreas que facilitan los desplazamientos humanos (Quiroga, 2003). En España, se produjo un incremento de la presencia de menores a partir del 1996. Principalmente, procedían de Marruecos y de África subsahariana. Desde el 1996 hasta el 2020, como ya hemos apuntado, más de 17 000 menores llegaron a Cataluña, representando aproximadamente el 15% del total de llegadas a España, menos en la última etapa que superó el 18% y, concretamente, en el año 2018 más del 27% (Quiroga y Chagas, 2020).

Desde la llegada de estos/as menores a nuestro país la atención de este colectivo ha estado atravesada por las tensiones que provoca la confrontación legal entre el interés superior del menor y el control migratorio (Gimeno, 2018). Es decir, entre su estatuto como menores sujetos a protección o como migrantes demandantes de asilo o en situación irregular (Hillmann y Dufner, 2017). Por otra parte, diversas investigaciones apuntan que los modelos de acogida deben considerar las características del colectivo para analizar los efectos estresantes que suelen acompañar los desplazamientos migratorios (Kauhanen y Kaukko, 2020; Bravo y Santos, 2017; Palacín, 2015), de mayor vulnerabilidad y riesgo (O'Toole et al., 2017). Se trata de un grupo no homogéneo que incluye a menores en diversas circunstancias y cuyas motivaciones pueden tener relación con aspectos económicos, falta de oportunidades en origen, conflictos armados o religiosos, violación de derechos humanos, matrimonios forzados o simplemente aspiraciones de mejora (Gornik et al., 2018). A su vez, la propia incertidumbre respecto al futuro resulta un factor estresante con implicaciones para la salud mental (Frounfelker et al., 2020) generalmente asociadas a los diagnósticos de trastorno por estrés posttraumático (PTSD), ansiedad, tristeza y depresión (Jakobsen et al., 2014).

El Trabajo Social puede ser relevante tanto para reducir estos malestares a través del fortalecimiento de los procesos de transición que viven los/as jóvenes (IJJQ, 2014), como para dar soporte a los equipos profesionales. De ahí nuestro interés en analizar el modelo de atención del proyecto AVENIR, utilizando la evaluación participativa como herramienta de transformación en la que disciplina y profesión puede ser de gran ayuda.

## 2.2. Evaluación participativa

La evaluación de proyectos, programas y políticas públicas se basa en el ejercicio de formular preguntas y responderlas, con una doble finalidad: por un lado, la de emitir un juicio de valor sobre el objeto de evaluación y, por el otro, la de recomendar posibles aspectos de cambio y mejora. Se trata de responder a preguntas relevantes para determinar el valor de una intervención de acuerdo con una metodología sistemática y rigurosa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Mientras que a principios del siglo pasado el modelo dominante en evaluación se preocupaba por medir la correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos programados (Tyler, 2013), a partir de la década de los sesenta, la evaluación comienza a formular las preguntas de evaluación relacionadas con los “efectos no esperados”, prestando así atención a la reconducción de los procesos. Son diversos los autores que reconocen en la práctica evaluativa de las últimas décadas un tránsito que, si bien tiene su origen en planteamientos orientados a demostrar la eficacia de los programas (en base a resultados cuantificables medidos en términos de cambios estadísticamente significativos), logra incluir también modelos comprensivos ba-

sados en explorar “cómo” y “por qué” un proyecto funciona, “para quién” lo hace y en “qué circunstancias” (Connell et al., 1995).

La evaluación es concebida como un proceso que pone todo su énfasis en el aprendizaje y responde a la voluntad de identificar y comprender tanto los efectos que ha generado el proyecto, como los elementos y las circunstancias que lo han condicionado. Para ello, incorpora no solo los conocimientos que tienen las personas implicadas sobre esas acciones, sino también los significados y las interpretaciones que ellas mismas atribuyen a los elementos del proyecto evaluado. Para concretar estos planteamientos, han sido de gran ayuda los postulados metodológicos de la llamada evaluación basada en la teoría (EBT) del cambio (Rogers, 2014). Este enfoque en evaluación se construye el proceso intelectual que representa la articulación detallada del modelo de intervención del proyecto evaluado, es decir, la teoría explícita o implícita que sustenta sus prácticas y planteamientos (Weiss, 1995).

En consonancia con estos lineamientos teóricos, nuestra evaluación participativa vertebró el desarrollo del proyecto, involucrando a los destinatarios de los programas en los diversos momentos del proceso evaluativo “ejecución, análisis de resultados y formulación de las conclusiones, recomendaciones” (Nirenberg et al., 2000, p. 59), atendiendo a las opiniones e interpretaciones que los participantes expresan con relación al proyecto y considerando sus intereses (Aguilar, 2011). Las partes involucradas fueron jóvenes, educadores/as, técnicos/as, políticos/as y vecinos/as del municipio.

El uso de estas metodologías cualitativas permitió, por un lado, alcanzar un conocimiento del propio proyecto y del contexto en el que se desarrollaba y, por el otro, adaptarse a su naturaleza dinámica y evolutiva. Y es que la evaluación participativa requiere una transformación profunda e imaginativa de la metodología de investigación: diseños flexibles, emergentes y progresivos que surgen de la misma dinámica de la investigación (Aguilar, 2011). De este modo, la evaluación se inserta en la acción, convirtiéndose en una herramienta de programación y de facilitación de las actividades de comunicación y aprendizaje, produciendo recomendaciones como propuestas de acción y generando un *lenguaje común* entre los actores implicados (Cassetti y Paredes, 2020).

La investigación evaluativa y la intervención se retroalimentan de forma continuada y dinámica. Se plantea como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, en el que la evaluación no es una simple medición, sino un proceso reflexivo (Santos, 2014). El sentido crítico atraviesa las diferentes dimensiones del proceso evaluativo, abriendo un espacio de interrogación permanente en el que el equipo de trabajo que asume la evaluación es un activador del cambio que genera precisamente esa actitud reflexiva y transformadora en sus miembros (Bartolomé y Cabrera, 2000).

Muchas de las experiencias de evaluación participativa tienen sus raíces teóricas y metodológicas en la investigación-acción-participativa, proponiendo un enfoque metodológico análogo, e incluyendo todas las etapas del proceso de intervención (investigación, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación) (Aguilar, 2011). Así, quedan entrelazadas la investigación aplicada, la intervención social, la orientación y el acompañamiento a los agentes claves implicados en el ámbito social (Quiroga, 2015a).

### 3. Metodología

En su conjunto, el proyecto europeo constó de 5 acciones: 1. Gestión del proyecto; 2. Comunicación; 3. Mejora del conocimiento en el ámbito de la formación y del trabajo; 4. Mejora de la cooperación en el ámbito de la formación e inserción sociolaboral encaminada a la emancipación; y 5. Evaluación del proceso y resultados. El equipo de investigadoras de la Universidad de Barcelona recibió el encargo de evaluar las acciones 3 y 4, acompañando el proceso en todas y cada una de sus fases. La metodología de evaluación participativa se llevó a cabo a través de una triangulación, afianzando el protagonismo de las principales personas destinatarias; es decir: de los jóvenes, en este caso, todos chicos como se ha indicado. Esta metodología vertebró la evaluación del proceso, basándose en el estudio previo de la situación, detectando las mejoras que pueden generar un cambio positivo y analizando, de fase en fase, los pasos encaminados a conseguir las transformaciones deseadas.

Para ello, el enfoque metodológico fue principalmente cualitativo, aunque en algunos momentos se han utilizado técnicas de recogida de datos de carácter cuantitativo. La perspectiva utilizada en la metodología cualitativa ha sido estructural, contextual y dialéctica. La selección de la muestra fue estratégica e intencional, con el objetivo de tener un equilibrio de las diferentes respuestas y criterios subjetivos de los participantes (Brunet et al., 2002). La muestra fue intencional: los 10 jóvenes que participaban del proyecto (todos varones), 11 profesionales del equipo educativo del recurso de protección que los acogió y la directora de la Fundación Alba Jussà —entidad acogedora—, 12 técnicos y profesionales con cargos de gestión de la administración territorial de Infancia y Adolescencia de Lérida y responsables de los centros de procedencia de los jóvenes antes de ser trasladados al del proyecto AVENIR, 21 personas agentes del territorio (tal como se ha especificado anteriormente) y, por último, 1 persona coordinadora del proyecto.

Las técnicas utilizadas en la recogida de datos fueron la entrevista individual y grupal, el grupo de discusión con profesionales y el formato taller con jóvenes. Estas técnicas nos permitieron, por un lado, alcanzar un conocimiento del propio proyecto y del contexto en el cual se desarrolló y, por otro, adaptarnos a su naturaleza dinámica y evolutiva. La metodología cualitativa se complementó, como hemos señalado, con herramientas de carácter cuantitativo a través de cuestionarios destinados a la recogida de información referida a los trayectos de cada uno de los jóvenes, así como de la valoración del proceso para la evaluación final. La investigación evaluativa nos permitiría conocer y dar respuesta a una problemática concreta, detectando las dificultades y, al mismo tiempo, realizando propuestas de mejora para modificarlas. La obtención de datos se realizó entre 2019 y el 2022.

En la siguiente tabla se despliegan las fases de evaluación, indicando qué actuaciones y con qué actores fue necesario trabajar.

**Tabla 1. Fases de evaluación del proyecto, técnicas y agentes implicados**

Fases de evaluación	Actuaciones	Finalidad
<b>Fase 1: concepción y diseño participativo de la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 sesiones grupales con profesionales y administraciones (aprox. 12 pers.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consenso de criterios de evaluación</li> </ul>
<b>Fase 2: conocimiento de las posibilidades formativas y laborales en el territorio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GD equipo educativo (10 pers.)</li> <li>• GD alcaldes del territorio (6 pers.)</li> <li>• Entrevista grupal vecinos</li> <li>• 2GD jóvenes (10 pers.) en formato taller</li> <li>• 10 entrevistas individuales jóvenes</li> <li>• 1 sesión grupales equipo educativo</li> <li>• 1 sesión grupal con jóvenes</li> <li>• Sesiones 1, 2 y 3 equipo educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y expectativas</li> <li>• Intereses y expectativas</li> <li>• Trayectorias y proyecto migratorio</li> <li>• Preocupaciones por la evolución del proyecto</li> <li>• Construcción del PEC</li> </ul>
<b>Fase 3: cooperación en el ámbito de la formación e inserción sociolaboral encaminada a la emancipación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentro con los diferentes agentes: jóvenes, equipo educativo, Servicios Sociales, Servicio de ocupación y Delegación del Gobierno (21 pers.)</li> <li>• Cuestionario equipo educativo y formadores</li> <li>• 10 entrevistas a jóvenes</li> <li>• 11 entrevistas a agentes claves del territorio</li> <li>• 10 entrevistas a tutores equipo educativo</li> <li>• Sesiones 3, 4, 5 y 6 equipo educativo</li> <li>• 1 entrevista grupal equipo de dirección (2 pers.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento del trabajo en red y la implicación</li> <li>• Evaluación intermedia del proyecto</li> <li>• Conocimiento de la evolución del proceso de inclusión en el territorio</li> <li>• Evolución de los jóvenes</li> <li>• Construcción y evaluación del PEC</li> <li>• Evaluación final del proyecto</li> </ul>
<b>Fase 4: evaluación final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 entrevistas individuales a jóvenes</li> <li>• 10 cuestionarios a jóvenes</li> <li>• 1 entrevista grupal a agentes clave del territorio (5 pers.)</li> <li>• Grupo de discusión equipo educativo (7 pers.)</li> <li>• Sesión 7 equipo educativo</li> <li>• 1 entrevista a la coordinadora del proyecto AVENIR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación final</li> <li>• Cierre de la elaboración del PEC</li> </ul>

En la primera fase del proyecto, se realizaron dos sesiones grupales con 12 profesionales, técnicos de administraciones y el centro donde residían los jóvenes. En la segunda fase, se detectaron y analizaron las oportunidades formativas y laborales para los 10 jóvenes. Para ello, se realizó un diagnóstico de necesidades que permitiera situar sus expectativas, las del equipo educativo y las del entorno más próximo (6 alcaldes del territorio y vecinos). Las técnicas se repitieron con el mismo colectivo (jóvenes y equipo educativo) en diferentes momentos según la finalidad expuesta en la tabla 1. Esta etapa también contó con varias sesiones grupales que permitieron dar los primeros pasos hacia la construcción de un vínculo de confianza entre los/as participantes del proyecto y las investigadoras. Se analizaron las necesidades detectadas y se trabajó para reajustarlas a las posibilidades que podía brindar el territorio. En este caso, fue importante contactar con diferentes entidades, asociaciones y servicios con el propósito de articular un trabajo en red.

En la tercera fase de la evaluación, se analizaron los procesos de inclusión en el ámbito de la formación e inserción sociolaboral. Para aproximarnos a los diferentes actores, se propuso un encuentro conjunto con diferentes talleres (uno con los 10 jóvenes, otro con los 11 profesionales del equipo educativo y técnicos del territorio, y el último con jóvenes y profesionales conjuntamente) para conocer el grado de satisfacción acerca de las expectativas señaladas en la primera fase, esto fue, para saber el grado de integración alcanzado hasta ese momento y construir estrategias de trabajo en red para avanzar en esa dirección. La última y cuarta fase consis-

tió en la evaluación final. Se estructuró en torno a la evolución de los jóvenes, la valoración del proyecto AVENIR y el papel de la Universidad de Barcelona. La información obtenida en cada fase fue volcada en diferentes formatos (informes y artículos de investigación) y en una *cartografía* que detallaremos en el próximo apartado.

El análisis de dicha evaluación se realizó a través de categorías apriorísticas que partieron del marco teórico, las cuales permitieron construir los guiones del trabajo de campo. Posteriormente, estas categorías se ampliaron a través de postcódigos de las categorías emergentes que fueron surgiendo (Sabirón, 2007). Se analizaron las narrativas de los/as participantes extraídas de las entrevistas, grupos de discusión y talleres realizados en cada fase en 8 códigos y 45 subcódigos a través del programa Atlas-ti (v7); los cuestionarios, a su vez, se trataron con el programa Typeform. En relación con la dimensión ética del proyecto, se informó a los/as participantes que los datos obtenidos estaban protegidos en un fichero custodiado de acuerdo la Ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Se elaboró un documento de consentimiento informado que todos/as firmaron.

## 4. Análisis de resultados y discusión

La investigación y evaluación participativa ha requerido la realización de un análisis permanente de la evolución de las fases y del proceso del proyecto, planteando acciones de reorientación encaminadas a conseguir los objetivos establecidos. Para la construcción del proyecto realizamos dos sesiones grupales con los profesionales y la Administración pública para consensuar los criterios de evaluación y acordar la participación que los agentes tendrían en cada fase. Como equipo de investigación, planteamos en estas sesiones la pertinencia de profundizar en la metodología participativa para poder integrar a los diferentes agentes y reconducir el desarrollo del proyecto, en caso de que fuera necesario, a medida que avanzaba la evaluación. Una vez comenzado el proyecto, hicimos partícipes del tipo de evaluación que se iba a realizar al equipo educativo y a los jóvenes. Este mecanismo nos permitió analizar, a lo largo de las diferentes fases, si los objetivos planteados habían sido alcanzados para retornar, en caso contrario, a reconducir el proceso y cumplir o replantear los propios objetivos.

### 4.1. Diagnóstico de intereses y necesidades

En la primera fase de la evaluación del AVENIR se exploraron las posibilidades formativas y laborales del territorio con las que cuentan los jóvenes. Para ello, se realizó un diagnóstico de necesidades y una exploración de las expectativas tanto de los chicos, como del equipo educativo mediante metodologías participativas —grupos de discusión, talleres, etc. véase tabla 1—. Estos primeros pasos fueron clave. Como sostiene Bartolomé y Cabrera (2000), la participación en la evaluación nos permitió, no sin dificultades, que los actores fueran progresivamente aproximándose al proyecto mientras el grupo se iba cohesionando y ganando mayor capacidad de autorreflexión.

Las expectativas de los jóvenes respecto al proyecto giraron en torno a la cobertura de las necesidades básicas como la vivienda, la documentación, el empleo o las redes de amistad, así como la construcción de una buena relación con el equipo socioeducativo.

Que nos ayuden, que nos contraten . . . que nos ayuden con los papeles . . . que nos traten bien, integrarnos, conocer el pueblo . . . Apuntarnos a lugares para conocer gente...

Hay poquísimos profesionales que sientes que te cuidan. Cuidar como tu madre, tratarte bien, amable, con respeto, que te ayuden para tener un futuro. (GD jóvenes)

Por otro lado, las expectativas del equipo educativo giraron principalmente en torno a la oportunidad de formar parte de una propuesta innovadora de trabajo en red y la posibilidad de contar con acompañamiento en la construcción del PEC (proyecto educativo de centro, en adelante).

Oportunidad de construir un proyecto con un equipo nuevo e interdisciplinar y comenzar de 0 con la posibilidad de generar cambios . . . y con el miedo también de que sea todo nuevo . . . El objetivo es que realmente sea una buena experiencia. (GD equipo educativo)

Otra de las expectativas que cabe señalar está relacionada con la posibilidad de integración de los jóvenes en el territorio. En este sentido, por ejemplo, en el grupo de discusión con los políticos de ámbito local (principalmente alcaldes) se subrayó la existencia de un tejido social que puede contribuir a este propósito: “. . . que funcione, que ellos se sientan cómodos en nuestra casa, y que los de aquí se sientan cómodos con ellos” (GD políticos). Por otro lado, se considera el proyecto como una posibilidad de transformar el estigma que acompaña a la población migrada y que alimentan algunos medios de comunicación cuando se lo atribuyen a los denominados MENA —menores extranjeros no acompañados—. Así lo expresaba un vecino: “Tendría que servir para eliminar algunos estereotipos sobre migración. Es uno de los retos” (Vecino).

En relación con lo que el proyecto podría aportar al territorio, se señalan aspectos como la posibilidad de que aumente la población y mejore con ello la situación de la comarca, ampliando las oportunidades a quienes elijan vivir allí: “Tenemos una comarca envejecida y necesitamos un futuro, gente joven. Necesitamos, primero, que no marchen los de aquí y que vengan otros de fuera” (GD políticos).

Con la implementación del proyecto no se contemplan recursos dirigidos únicamente a los jóvenes receptores del proyecto, sino también al conjunto de jóvenes de la zona; cuestión que impacta en la generación de empleo para toda la comarca: “Lo positivo al pensar que el territorio puede dar estas oportunidades y lugar de trabajo” (GD equipo educativo). Asimismo, se percibe la llegada de estos jóvenes como la posibilidad de recuperar algunos oficios que han desaparecido u otros donde las personas a cargo están por jubilarse. “He hecho un repaso de oficios necesarios: herrero, electricista, carpintero... con los años no habrá. El panadero más joven de Tremp ahora mismo tiene entre 50 y 70 años. Hay oficios que . . ., solo quedará uno” (GD políticos).

Los resultados de esta fase también desvelaron la existencia de cierto desconcierto inicial entre los diferentes agentes. Así, los jóvenes no tenían claro lo que podía aportarles el proyecto, más allá de la posibilidad de regularizar su situación administrativa y formarse para obtener un empleo. Las incertidumbres para el equipo educativo fueron en la misma línea. Había un desconocimiento acerca de algunos aspectos de los objetivos y el funcionamiento del proyecto. Así lo relatan: “No sabíamos qué papel cumpliríamos ni qué papel tenía cada socio. Pero nosotros ya teníamos a los chicos y al equipo educativo funcionando” (GD Equipo directivo).

Las dificultades iniciales de comunicación y de coordinación entre los agentes implicados afectó al conjunto de participantes que, sin tener del todo claro su encargo con relación al proyecto, encontraron obstáculos para compaginarlo con el resto de sus tareas diarias. Se vieron con falta de apoyo en algunos momentos para poder llevar adelante el rol que tenían que cumplir. Asimismo, la burocracia propia de algunas de sus instituciones generó dificultades de funcionamiento para aquellos agentes que estaban en el territorio.

En el trabajo con los otros actores del territorio (vecinos, políticos, etc.), también se manifestó el desconocimiento de los objetivos del proyecto fruto, a su juicio, de la falta de información y de una comunicación poco fluida con los responsables de las administraciones competentes. “Deberíamos estar más informados de cómo está siendo el programa. Ha sido un poco abstracto” (GD políticos).

A su vez, existía un desconocimiento de la llegada de los jóvenes al territorio, el funcionamiento del centro y de los profesionales a cargo, así como de los procesos educativos y laborales planificados. En este sentido, el nivel de desinformación varió en función del área geográfica del territorio. Esto es, en Tremp el proyecto era visible para sus vecinos con la presencia de los jóvenes, pero aquellos que vivían en otros pueblos de la comarca, donde los jóvenes realizaban alguna actividad, no conocían su existencia. Uno de los políticos expresa los obstáculos que esto podía generar: “Si no está bien explicado puede crear un malestar entre los mismos jóvenes de la comarca . . . aquí la gente joven debe marchar porque no encuentra trabajo” (GD políticos).

El desarrollo de diferentes grupos de discusión, entrevistas y sesiones grupales con los agentes, en esta fase, para trabajar necesidades y expectativas nos permitió no solo asentar las primeras bases para adaptar el proyecto a su naturaleza dinámica y cambiante, sino también para el establecer el conocimiento necesario del contexto en el que se iba a desarrollar (Santos, 1998).

## 4.2. Formación e inserción sociolaboral encaminadas a la emancipación

Hemos señalado que la evaluación participativa se desarrolla como un proceso de diálogo, comprensión y mejora en el que la reflexión crítica atraviesa todas las fases del proceso evaluativo y cada una de ellas (Santos, 2014). Con esta premisa, la segunda fase de la evaluación se centró en el análisis conjunto de las dificultades detectadas en desarrollo del proyecto para reconducir los pasos siguientes. Los diversos espacios de encuentro con los jóvenes y el equipo educativo (recogidos en la tabla 1) nos permitieron conocer y reajustar sus intereses y necesidades, y trabajar colectivamente para vincularlos tanto con las oportunidades laborales del territorio, como con las actividades organizadas por otras entidades, asociaciones y servicios del territorio (como el voluntariado en Cáritas, las fiestas mayores o los clubes deportivos).

Siguiendo la aproximación metodológica de Aguilar (2011), fue fundamental atender sus inquietudes, opiniones e intereses para reorientar la fase intermedia del proyecto. De este modo, decidimos proponer actuaciones no contempladas previamente en el proyecto con el objeto de evitar posibles obstáculos futuros. Entre las más reseñables quisiéramos destacar: en primer lugar, la apertura de espacios *ad hoc* para recoger dudas, malestares e inquietudes del equipo y de los jóvenes con relación al proyecto. En segundo lugar, el acompañamiento, a petición suya, al equipo educativo de la elaboración y supervisión del proyecto —dado que se trataba de un servicio y un equipo de reciente creación— y el seguimiento del proceso de inserción

de los chicos en el territorio. Por último, la creación de mecanismos para facilitar la comunicación e información entre los agentes locales (alcaldes, cargos políticos, técnicos del Consell Comarcal, SOC, Fundación Alba Jussà, entidades, etc.), ligada a la conformación de un grupo de sensibilización para diseñar y planificar acciones de intercambio y acercamiento a la comunidad, así como para paliar el desconocimiento del proyecto en el territorio. Este grupo lo conformaron diferentes responsables de la Administración, así como de la Universidad de Barcelona. Las restricciones sanitarias por la pandemia no permitieron su pleno desarrollo.

Otra de las actuaciones, no previstas en un principio por el proyecto, que nos permite ilustrar cómo se retroalimentan la investigación evaluativa y la intervención de forma dinámica y continuada (Santos, 2005), fue la *cartografía*<sup>1</sup>. En el transcurso de las entrevistas con los jóvenes a propósito de sus trayectorias migratorias, empezó a cobrar fuerza la construcción de lo que decidimos llamar *cartografía*, una herramienta digital interactiva que recoge los itinerarios de vida y el proceso migratorio de los diez jóvenes; así como sus procesos de integración en el territorio, a partir de las voces de los propios chicos, pero también de los/as educadores/as, formadores/as, técnicos/as y alcaldes/as, etc.

La *cartografía*, que está conformada por textos, fotos, cápsulas sonoras y audiovisuales (más de 130) y mapas, aborda las dimensiones que la literatura científica señala como necesarias en los procesos de inclusión y emancipación para el caso de los jóvenes que migran solos (Fournier et al., 2014; Martínez y García, 2012). A saber, la dimensión instrumental y material, que hace referencia a cuestiones como la formación, el trabajo, la vivienda y la regularización administrativa; la dimensión relacional; es decir, vínculos familiares, educativos y sociales; y, por último, la dimensión de bienestar, relacionada con la salud, el ocio y el tiempo libre (Fournier et al., 2014). Nos propusimos sistematizar la información recogida en el transcurso del proyecto y crear simultáneamente un producto de transferencia atractivo que: subrayara las potencialidades y fortalezas del proyecto, que contribuyera a construir una mirada desprovista de estigmatizaciones de los chicos y que, por último, mostrara una acogida de calidad en el territorio y por sus agentes.

La elaboración de la cartografía requirió varias entrevistas con los agentes en las que aparecieron nuevas inquietudes. Y es aquí donde también podemos ver los beneficios de la metodología evaluativa como posibilitadora de espacios en los que los actores involucrados pueden aportar mejoras en las actuaciones y favorecer los cambios necesarios para el logro de sus objetivos (Alvira y Aguilar, 2016). Entre las preocupaciones detectadas, merece ser señalada la obligación de abandonar el piso cuando los jóvenes conseguían tener un empleo. Tanto jóvenes como educadores/as coincidían en subrayar la necesidad de contar con un recurso intermedio que afianzara el proceso de emancipación de los chicos, especialmente de aquellos que todavía no se sentían preparados del todo para la vida independiente. Este hecho invitó al grupo de investigación a hacer de interlocutores y mediadores con la DGAIA para alargar la estancia en el centro y la posibilidad de la creación de un piso de transición, donde los jóvenes pudieran residir durante 6 meses y contar con el apoyo del equipo educativo siempre que lo necesitaran. Estas dos propuestas acabaron llevándose a cabo, la segunda, principalmente, porque la entidad que gestiona el proyecto en Tremp aportó recursos propios y buscó una parte de la financiación. Adaptaciones como estas son, en parte, el sello de calidad para garan-

---

1 Puede consultarse el contenido de la cartografía en el siguiente enlace <http://www.ub.edu/grits/wp-content/uploads/UN-EQUIPO-DE-DIEZ-2022.pdf> de la web del grupo de investigación GRITS.

tizar el seguimiento educativo y los plazos necesarios para abordar una inserción paulatina en el territorio.

Otras de las conclusiones y acuerdos de esta fase de evaluación fueron: informar de los avances del proyecto en las reuniones de alcaldes o en espacios de los cargos políticos; encontrar estrategias para informar a la población acerca del centro y el proyecto, y crear espacios para que participen y aporten ideas; prevenir posibles situaciones que refuercen otros estereotipos, como los relacionados con la idea de que los jóvenes inmigrantes tienen más privilegios y ayudas que los autóctonos; y, por último, cuando la pandemia lo permitió, realizar un encuentro de intercambio y conocimiento entre los jóvenes que participan del proyecto en España y Francia para dar sentido al proyecto transfronterizo.

En esta fase de la evaluación, surge lo que podríamos denominar un *reconocernos* entre el conjunto de los agentes. Los encuentros conjuntos con jóvenes, educadores/as y agentes del territorio, que no aún no conocían a los chicos, nos permitió construir conjuntamente la red de apoyo en el territorio para cada uno de los jóvenes, en sus diferentes dimensiones (instrumental-material, relacional y bienestar) y detectar los vínculos que era necesario reforzar para su proceso de integración.

A partir de ese momento, la elaboración de la *cartografía* se convirtió en nuestra principal herramienta de seguimiento, no solo del proyecto sino también del proceso realizado por los jóvenes, el equipo educativo y los agentes del territorio en relación con cada una de las dimensiones. En otras palabras, se convirtió en una suerte de brújula que nos permitió orientar el desarrollo del proyecto para reforzar el ámbito de la formación y la inserción sociolaboral, la vivienda, los vínculos sociales, educativos y familiares; así como la salud y ocio y tiempo libre. Todo ello, a partir de interlocución y retroalimentación permanente con los diferentes agentes (Quiroga et al., 2015a).

### 4.3. Evaluación final

Analizamos esta última fase en torno a tres ejes en concordancia con las preguntas que se plantean en este artículo: a) la evolución de los jóvenes, que valora su integración en el territorio según los propios jóvenes, el equipo educativo y diferentes agentes, b) el proyecto, que en su condición de proyecto piloto pretende ser mejorado para su posterior reproducción en otros lugares, y c) el papel de la universidad dada la importancia de que el equipo investigador reflexione sobre su rol en el proceso de evaluación participativa. Esta etapa de la evaluación, en la que participaron todos los agentes involucrados en el proyecto, nos permite mostrar todavía con mayor precisión cómo se convierte la evaluación en un instrumento social de fortalecimiento emancipatorio para individuos, grupos y comunidades, como señala Aguilar (2011). Fruto de una mirada retrospectiva, los participantes, incluidas las propias evaluadoras, contaron con herramientas de análisis para valorar el alcance de la experiencia con sus aciertos y sus límites.

#### 4.3.1. Evolución de los jóvenes

Según Roy y Prevost (2013), las metodologías participativas son adecuadas en los estudios de poblaciones en situación de desigualdades diversas (epistemológicas, sociales, económicas...) porque promueven la emancipación de aquellos colectivos situados en posiciones sociales de

desventaja, poniendo en primer plano la importancia de que las investigaciones sociales se realicen no sobre las personas, sino con ellas. En el transcurso de las dinámicas participativas fueron apareciendo distintos conceptos clave con los que los participantes definieron el proceso realizado por los jóvenes. El primer significante fue autonomía, que se sitúa como el más acertado para describir el proceso de los chicos. A esta palabra se le añadieron otras del mismo campo semántico: crecimiento, madurez, confianza, etc. “Desde que los conocemos han tenido un gran crecimiento y se van convirtiendo en adultos, tomando responsabilidades (Equipo educativo)”. Señalan que los jóvenes han ido superando retos, al tiempo que se han ido enriqueciendo como personas: “Han adquirido una gran madurez durante el tiempo que han pasado con nosotras . . . Nos han dado su confianza para que los acompañemos como equipo y llegar a donde están ahora (Equipo educativo)”.

La evaluación realizada con los jóvenes a través de los talleres permitió reconocer su evolución desde la llegada al territorio y señalar aspectos relacionados con un proceso de cambio subjetivo. Por ejemplo, uno de ellos, mediante una actividad en la que tenía que escoger una foto que representara cómo se sentía cuando llegó, manifestó:

Antes estaba como el caracol. Las cosas estaban yendo muy lentas y estaba muy preocupado. Mi pasaporte tardaba, no sabía el idioma, ni qué iba a ser de mí cuando cumpliera dieciocho años. Pensaba que me tendría que enfrentar solo a todo. Desde que llegué a Tremp, he conseguido muchas cosas y me siento muy bien. (Joven)

Asimismo, los jóvenes subrayaron las actividades que estaban llevando a cabo en ese momento para ilustrar su satisfacción con el proceso. Nueve de ellos estaban realizando prácticas formativas o trabajando y, si tenemos en cuenta la formación profesional, la escuela de adultos y los cursos de idiomas u oficios, nueve de ellos estaban matriculados en algún tipo de recurso educativo.

Por otra parte, los agentes implicados ponderaron el esfuerzo en el proyecto para que los jóvenes pudieran conseguir tanto los objetivos con los que llegaron a Tremp, como los que se fueron proponiendo a lo largo del proyecto. Así lo señala uno de los jóvenes: “En el otro centro estaba siempre enfadado y preocupado. Aquí me han ayudado mucho a tener paciencia para hacer las formaciones. He aprendido el idioma y he mejorado muchos aspectos. Estoy seguro de que voy a seguir progresando en todo” (joven). A este aspecto se suma la gestión de la documentación para regularizar su situación migratoria, un aspecto crucial en la inserción laboral de estos jóvenes. Aquí es importante destacar que, fruto de la detección de necesidades —inscrita en el desarrollo del proyecto—, la fundación que gestiona el centro creó un servicio de atención jurídica permanente para atender, no solo a los chicos del proyecto, sino a otros jóvenes del territorio que pudieran necesitarlo.

Cabe destacar, por otro lado, las valoraciones satisfactorias del proceso educativo ofrecido por el centro que realizan tanto el equipo educativo, como los jóvenes:

Son jóvenes que lo han puesto fácil: se han adaptado al centro y al equipo educativo. Funcionan muy bien. Los que ya viven de forma independiente pasan a menudo a visitarnos y se ha creado una especie de comunidad que saben tienen como soporte. (Equipo directivo)

Al principio estaba solo. Hice solo todo mi camino. Pero ahora estoy en grupo con los chicos que he conocido en este piso. También cuento con los educadores. Este grupo es como una familia. (Joven)

El proyecto ha considerado también las actividades de ocio y tiempo libre como un aspecto central en el camino hacia el arraigo. Al respecto, el equipo directivo del centro valoró que había cierto rechazo inicialmente de la comunidad hacia los jóvenes. Esta situación, que fue trabajada con profundidad por el equipo, mejoró sustancialmente el último año del proyecto. Si bien es cierto que la mayoría de los vínculos que han creado los jóvenes son con otros chicos marroquíes, la relación con los vecinos ahora es muy positiva. Puede destacarse, en esta línea, que el proyecto favoreció la ruptura de ciertos estereotipos que había en el territorio con relación a los jóvenes migrantes, como reconocía el técnico de comunicación del Gobierno del Alto Pirineo y Arán.

En los aspectos social y laboral, los jóvenes expresaron que la percepción de cómo los podía ayudar el proyecto fue poco a poco mejorando desde el inicio “Cuando llegué no sabía qué iba a hacer. No tenía ni papeles, ni idioma, ni nada. Desde que llegué a Tremp estoy feliz. Conozco mucha gente, he estudiado, tengo mis papeles y espero tener un trabajo pronto” (Joven).

Podemos decir que las expectativas que tenían los jóvenes sobre su participación se fueron cumpliendo e, incluso, se vieron superadas en algunos casos:

Al principio estaba un poco perdido. No sabía el idioma, nada... Como si cogieran una persona y la dejaran en un sitio donde no hay nadie. Todo el mundo habla otro idioma y tiene otra cultura. En cambio, ahora me siento como estas flores [en referencia a una imagen utilizada en el espacio de evaluación del proyecto con los jóvenes]: he mejorado un montón. No me lo esperaba. (Joven)

Ello fue posible gracias al seguimiento continuado de las diferentes fases de la propia investigación evaluativa con la acción. Si evaluar es comprender, como ya señalara Stenhouse (1994) en su clásico texto, *Investigación y desarrollo del currículum*, esa comprensión nos permitió reconducir las actuaciones hacia los objetivos marcados por el proyecto. Involucrar en la evaluación a actores clave —como los jóvenes y el equipo educativo, entre otros— afianzó su protagonismo y les permitió participar de forma más directa en el desarrollo y la consecución de los fines planteados. Estas consideraciones también pueden observarse en el siguiente subapartado.

#### 4.3.2. El proyecto

Los diferentes agentes entrevistados/as (indicados en la tabla 1) subrayan, en primer lugar, la confianza depositada en el equipo y la importancia de trabajar con los jóvenes teniendo el respaldo económico, técnico y educativo del proyecto. En segundo lugar, coinciden en señalar que la Administración local respondió muy positivamente, por ejemplo, ofreciéndoles contratos de trabajo a los chicos en los propios ayuntamientos, y también apoyando de forma general al equipo. De la misma forma, contribuyeron a que los vecinos/as se involucraran en el proyecto.

Entre los elementos que se han de mejorar, como ya se describió en la primera fase, destacaron: la desinformación sobre algunos aspectos del proyecto y los obstáculos de coordinación entre agentes durante los primeros meses; así como el exceso de burocracia que presentaron algunas instituciones para la organización de actuaciones formativas. Entre los puntos débiles, merece nuestra atención la coordinación con la parte francesa del proyecto que se vio afectada por las restricciones de movilidad en el marco de la pandemia. Aunque los encuentros virtuales con

los socios franceses fueron habituales, los jóvenes de ambos lados de la frontera no se pudieron conocer para compartir sus experiencias hasta la etapa final del proyecto.

La visita a Francia al final del proyecto fue muy interesante. Fue una lástima que no se haya hecho antes porque los chicos estaban supermotivados y muy contentos de conocerse entre ellos. Tenían ganas de hacer cosas en conjunto. Si lo hubiéramos hecho antes, hubiera dado lugar a otras actividades. (Equipo educativo)

Otro elemento importante para mejorar está relacionado con el proceso de regularización administrativa de los jóvenes. Si bien el conjunto de actores sabe que se trata de una problemática inscrita en la propia Ley de Extranjería, no dejan de señalar que las dificultades para obtener los permisos de residencia y trabajo impiden que los jóvenes puedan realizar un itinerario de formación e integración sólido.

#### 4.3.3. Papel de la universidad. La evaluación de las evaluadoras

Los diferentes agentes destacaron que el papel de la Universidad de Barcelona ha sido crucial tanto para conseguir una visión global e integrada del proyecto, como para establecer vínculos con el conjunto de actores implicados y el necesario trabajo en red. A su juicio, esta función de coordinación facilitó un proceso de cocreación del proyecto que permitió sumar los esfuerzos de todos. Así lo señala una institución: “Tener el retorno... Tener la visión global del proyecto, de los objetivos. El mayor acompañamiento lo recibimos desde la UB” (Institución Territorial).

El equipo educativo que, como hemos apuntado, tuvo un papel medular en el proceso de integración de los jóvenes, destaca la importancia del acompañamiento teórico y técnico por parte de esta universidad. Especialmente en lo que respecta a la articulación del centro con el proyecto y al acompañamiento en la elaboración del proyecto educativo de centro (PEC): “Nos ayudó a poder entender mejor cuál es nuestro encargo, definir la línea socioeducativa y tenerlo todo más claro” (Equipo educativo). A su vez, enfatizó la importancia del lugar otorgado por la universidad al equipo educativo como agente principal del acompañamiento a los jóvenes. A su juicio, estos elementos permitieron la cohesión entre las investigadoras, el equipo educativo, el equipo directivo y los chicos, así como con otros agentes del territorio. También enfatizó la implicación y el compromiso transmitido por el equipo de la Universidad de Barcelona a los profesionales, a pesar de las dudas que surgieron en algunos momentos:

Al principio no entendíamos la elaboración de la cartografía . . . Era volver a que los chicos repasaran muchas cosas de sus vidas y de sus procesos de migración, y ellos al principio tampoco tenían ganas. Ahora que hemos visto la cartografía, y todo el trabajo que hubo detrás y, sobre todo, que los chicos están contentos viendo sus fotos y su vida reflejada, vemos que ha sido un trabajo que ha dado sus frutos. (Equipo educativo)

Entre los aspectos que merecieron una crítica de los agentes encontramos: las dificultades iniciales, ya apuntadas, para entender con claridad los objetivos y el funcionamiento del proyecto, y el papel que iba a jugar el equipo de investigación; un aspecto que tuvo una repercusión negativa en los jóvenes al inicio del proyecto: “Veíamos desmotivación y dificultad para conectar, porque no veían el sentido y no tenían los mismos objetivos como prioridad” (Equipo educativo). Con los espacios creados de encuentro y de confianza este sentimiento se fue dilu-

yendo, los jóvenes fueron compartiendo con el equipo de la universidad sus preocupaciones y sus necesidades en los diferentes momentos del proceso. De la misma manera, destacaron que la apertura de espacios destinados a reflexionar y evaluar el proyecto a medida que se iba desplegando y la posibilidad de realizar actividades y dinámicas con las investigadoras permitió, en estos espacios, reflexionar sobre el sentido de las acciones y sus efectos: “Poder tener *feedbacks* constantes ha sido muy provechoso para poder mejorar, y también poder ver cómo los jóvenes lo sienten” (Equipo directivo). Vemos, de nuevo, como el ejercicio continuado de evaluación hace posible el proceso de conocimiento para la acción que reorienta la intervención con profundidad y sistematicidad. En suma, la evaluación participativa puede facilitar las tareas de los profesionales en su intervención, al tiempo que ofrece nuevas herramientas de trabajo e intervención que redundan en beneficio tanto del trabajo de las administraciones e instituciones, como en el de los destinatarios últimos de los proyectos (Quiroga et al., 2015a).

## 5. Conclusiones

La metodología participativa implica el reconocimiento de los intereses y los saberes de las personas implicadas en los proyectos para reorientar el curso de ciertos procesos sociales. En nuestro caso, se ha visto cómo escuchar la voz de los protagonistas (jóvenes, profesionales y diversos agentes del territorio) permitió un marco de reflexión permanente a partir del cual lograr su implicación y compromiso con la consecución de los objetivos marcados en el proyecto. A pesar de las primeras dificultades, fue el proceso de evaluación el que posibilitó el acompañamiento y la cooperación en cada una de las fases.

Llegados a este punto del recorrido, puede señalarse la pertinencia de la investigación evaluación participativa apelando, al menos, a cuatro de los aspectos constitutivos que han sido desarrollados a lo largo de estas páginas. En primer lugar, la capacidad de trabajo en red y la generación de un diálogo constante entre los participantes. En segundo, la creación de un espacio horizontal entre los actores, en el cual se valoran los conocimientos, experiencias y opiniones de cada participante. En tercero, la apertura al cambio y la retroalimentación entre los agentes para reconducir las actuaciones que permitan alcanzar los objetivos. Y en cuarto y último lugar, la existencia de un actor externo —el equipo de investigadoras de la Universidad de Barcelona que, sin formar parte de la intervención, ha permitido orientar el proceso y articular los tres aspectos anteriores—. El trabajo en red ha sido una de las principales herramientas para llevar adelante este proceso participativo y para alcanzar la integración de los jóvenes en el territorio. Del mismo modo, la involucración de los agentes fue clave para analizar las necesidades, plantear los objetivos y estimular la participación, a la vez que se repensaban los objetivos y se buscaban nuevas soluciones.

Otro de los aspectos que merece ser considerado en esta experiencia de acompañamiento y evaluación tiene que ver con el trabajo a partir de las tres dimensiones necesarias para la integración de los jóvenes migrantes (Martínez y García, 2012). Cabe recordarlas: la instrumental y material (documentación, formación, trabajo y vivienda), la dimensión relacional (familia, soporte socioeducativo y relaciones sociales) y la dimensión del bienestar (salud y ocio). A modo de conclusión, se apuntan los aspectos más relevantes de cada una de ellas, esto es, aquellos que han devenido elementos clave en el arraigo de los chicos al territorio. Ya hemos apuntado que la *dimensión instrumental y material* tuvo un peso primordial. Tramitar la documentación necesaria para que los jóvenes pudieran residir y trabajar de manera regularizada en el territorio fue uno de los mayores logros para los chicos, pues les permitió posteriormente

conseguir empleo y vivienda. La implicación de las administraciones locales fue decisiva a la hora de conseguir tanto contratos de trabajo, como sensibilización comunitaria frente al fenómeno de los/as menores que migran solos/as. Asimismo, la formación —que fue elegida en función de los intereses de los jóvenes— devino un elemento fundamental en el proceso de inclusión. En cuanto a la *dimensión relacional*, cabe destacar el trabajo realizado por el equipo educativo como uno de los aspectos medulares del éxito del proyecto. Aquí es importante recalcar que el acompañamiento educativo estuvo marcado por la construcción de procesos individuales para cada joven, elaborados a partir de sus inquietudes y expectativas, y no por itinerarios preestablecidos que no contemplaran la singularidad de cada joven.

Cabe también mencionar las causas de la migración y la constitución del proyecto migratorio. Estos jóvenes vienen, en su mayoría, con el sostén de sus familias que los han apoyado —incluso económicamente— para poder migrar. Por eso, el proyecto migratorio se convierte en un proyecto familiar y las expectativas están relacionadas con la construcción de un futuro próspero en el que puedan estudiar y trabajar, tener un buen sustento económico y construir una vida social en el territorio. En relación con la última dimensión, el *bienestar*, merece la pena subrayar la importancia de las actividades de ocio y tiempo libre organizadas por el centro que los propios jóvenes valoraron como imprescindibles en su proceso de arraigo. Si bien es cierto que la mayoría de los vínculos se establecieron con otros chicos marroquíes de la comarca, se constata que el proyecto ha contribuido a romper ciertos estereotipos y estigmas con relación a los jóvenes migrados.

Ya ha sido señalado que evaluar es comprender y que esa comprensión conduce al cambio (Stenhouse, 1994). Este cambio no solo ha permitido que las personas destinatarias del proyecto transformen su realidad y su contexto. Las propias investigadoras también hemos sido transformadas por un proceso de reflexión continuo que nos ha permitido explorar herramientas metodológicas para fomentar un espacio de intercambio, conocimiento y colaboración horizontal entre las entidades sociales, la universidad y la administración (Quiroga et al., 2015a).

Como sostiene Santos, la evaluación “es un reto social y un compromiso ético” (Santos, 1998, p. 107). En este sentido, no quisiéramos finalizar este recorrido sin señalar que nuestro propósito ha residido en que la experiencia del proyecto favorezca la continuidad y replicabilidad del mismo en otros territorios. Al inicio de estas líneas, nos preguntábamos cómo extraer un modelo de intervención exitoso que pudiera ser replicado para la integración de los/as menores que migran sin referentes familiares. Esperamos que este trabajo haya sido una contribución, por lo demás modesta, en esa dirección y que pueda acompañar experiencias futuras que lo amplíen y lo mejoren.

## Referencias

- Aguilar, M. J. (2006). Nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social: aplicaciones de la sociología visual y la investigación social: aplicaciones de la sociología visual y la investigación-acción-participativa en el campo de las migraciones. *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 35-48.
- Aguilar, M. J. (2011). Evaluación participativa en la intervención social. En E. Raya Díez (dir.), *Herramientas para el diseño de proyectos sociales* (pp. 91-102). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

- Alvira Martín, F. R. y Aguilar, M. J. (2016). La evaluación de intervenciones sociales: proyectos, programas y políticas. En M. García y F. Alvira (dirs.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, 270-294. Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas Tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-479. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121141>
- Bravo, A. y Santos, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención [Asylum-seeking children in Spain: Needs and intervention models]. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Brunet, I., Pastor, I. y Belzunegui, À. (2002). Tipus de mostreig. En *Tècniques d'investigació social* (pp. 435-440). Pòrtic.
- Cassetti, V. y Paredes-Carbonell, J. J. (2020). La teoría del cambio: una herramienta para la planificación y la evaluación participativa en salud comunitaria. *Gaceta Sanitaria*, 34(3), 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.06.002>
- Connell, J. P., Kubisch, A. C., Schorr, L. B. y Weiss, C. H. (eds.) (1995). *New approaches to evaluating community initiatives: concepts, methods and contexts*. Aspen Institute.
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència. (2018). Informe estadístic.
- Domínguez, M. J. (2005). Cambios actuales y adaptación de la profesión a los mismos. *Humanismo y Trabajo Social*, (4), 65-90.
- Domínguez, M. J. (2017). Proyecto ético y político del trabajo social. *Compromiso y responsabilidad social. Humanismo y trabajos social*, (17), 35-55.
- Fournier, A., Godrie, B. y McAll, C. (2014). Vivre et survivre à domicile: le bien-être en cinq dimensions. *Revue du CREMIS*, 7(2), 4-8.
- Frounfelker, R. L., Miconi, D., Farrar, J., Brooks, M. A., Rousseau, C. y Betancourt, T. S. (2020). Mental health of refugee children and youth: epidemiology, interventions, and future directions. *Annual Review of Public Health*, 41, 159-176. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040119-094230>
- Gimeno, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un Trabajo Social transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 95-108. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56005>
- Gornik, B., Sedmak, M. y Sauer, B. (2018). Unaccompanied minor migrants in Europe: between compassion and repression. En M. Sedmak, B. Sauer y B. Gornik (eds.), *Unaccompanied children in European Migration. In whose best interest?* (pp. 1-15) Roudledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639888-1>
- Hillmann, L. y Dufner, A. (2017). Better off without parents? Legal and ethical questions concerning refugee children in Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 331-348. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1404268>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Padrón. Población por municipios.

- International Justice Juvenile Observatory. (2014). *Children on the move, Family Tracing and Needs Assessment. Guidelines for Better Cooperation Between Professionals Dealing with Unaccompanied Foreign Children in Europe*. IJJO.
- Jakobsen, M., Dermott, M. A. y Heir, T. (2014). Prevalence of Psychiatric Disorders Among Unaccompanied Asylum-Seeking Adolescents in Norway. *Clinical Practice & Epidemiology in mental health*, 10, 53-58. <https://doi.org/10.2174/1745017901410010053>
- Jiménez, M. y Montesino, N. (2019). De Madrid a Estocolmo. Movilidades infantiles y adolescentes de niños, niñas y adolescentes marroquíes en Europa. En N. Moraes y H. Romero (eds.), *Asilo de refugio* (pp. 208-220). Catarata.
- Kauhanen, I. y Kauko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: a review of key European literature. *Child and Family Social Work*, 25(4), 875-883. <https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Martínez, M. y García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós.
- O'Toole, S. A., Corcoran, P. y Todd, B. K. (2017). Voices rarely heard: Personal construct assessments of Sub-Saharan unaccompanied asylum-seeking and refugee youth in England. *Children and Youth Services Review*, 81, 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.08.017>
- Palacín, C. (2015). *Aspectes psicosocials de la migración: processos psicològics i espais d'atenció. Imaginari, dol i estrès en el món migratori. L'acció del Treball social vers el col·lectiu d'immigrants: de l'exclusió a la inserció?* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/100604>
- Quiroga, V. (2003). *Els petits "Harraga" menors immigrants irregulars no acompanyats d'origen marroquí a Catalunya* (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. <http://hdl.handle.net/10803/8417>
- Quiroga, V. y Chagas, E. (coords.) (2020). *Empuje y audacia. Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as*. Siglo XXI.
- Quiroga, V., Alonso, A. y Roig, S. (2015b). *Itinerarios de empoderamientos para la transformación social. Experiencia grupal con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social mediante el vídeo*. Universidad de Valencia. <https://doi.org/10.4995/IA.2016.629401>
- Quiroga, V., Alonso, A., Crespo, R. y Pulgarin, C. (2015a). La evaluación como herramienta de transformación social: el proyecto Youthme, empoderamiento de jóvenes migrantes. En V. Cabedo (dir.), *Menores no acompañados: los otros inmigrantes* (pp. 225-250). Tirant lo Blanc.
- Quiroga, V., Chagas, E., Venceslao, M. y Romano, M. (2022). *Un equipo de Diez. Diez historias extraordinarias*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grits/wp-content/uploads/UN-EQUIPO-DE-DIEZ-2022.pdf>

- Rogers, P. (2014). *Theory of Change* (Methodological briefs. Impact evaluation, n.º 2). UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/747-theory-of-change-methodological-briefs-impact-evaluation-no-2.html>
- Roy, M. y Prevost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 131-132. <https://doi.org/10.7202/1084625ar>
- Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira editores.
- Santos, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. A. (2005). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Trickett, E. J., Espino, S. R. y Hawe, P. (2011). How are community interventions conceptualized and conducted? An analysis of published accounts. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 576-591. <https://doi.org/10.1002/jcop.20455>
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226086644.001.0001>
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. En J. P. Conell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr y C. H. Weiss (eds.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Contexts, Methods and Concepts* (pp. 65-93). The Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383817.pdf>