



---

---

Universidad Nacional Autónoma de México  
PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN PSICOLOGÍA

**EVALUACIÓN DEL PROCESO INCLUSIVO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA UNA ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD Y DESARROLLO HUMANO

PRESENTA:

**QUIROZ CASTILLO BRENDA**

DIRECTOR (A): MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

COMITÉ: MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. ELISA SAAD DAYAN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

OCTUBRE, 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

A mis padres Rosa Isela y Rafael, que me han apoyado incondicionalmente a lo largo de mi vida. Celebro con ellos este logro.

A mis profesores de la especialidad:

Cecilia Morales, con quien he tenido el placer de aprender y darme cuenta de mi evolución profesional. Gracias Ceci por todos estos años.

Elisa Saad, quien cambió mi perspectiva de la inclusión y la discapacidad, no solo a nivel profesional sino también personal. Gracias Elisa por tus enseñanzas que llevo siempre conmigo.

Fernando Fierro, quien me impulso a ir siempre más allá. Gracias Fer por formar profesionales críticos, preocupados por la realidad actual.

A mi hermana Andrea, con quien pude compartir la felicidad de encontrarme en la recta final de este proceso.

A mis amigas de la especialidad: Katia, Gaby, Angie y Ale. Quienes hicieron de esta etapa de mi vida algo inolvidable, compartiendo sus conocimientos y profesionalismo, pero también su apoyo y amistad.

A la comunidad de Florecer Casa Hogar: al personal y a los niños, niñas y adolescentes con los que tuve la oportunidad de trabajar durante mi formación universitaria y de los cuales aprendí tanto.

A mi alma máter la UNAM y a mi querida Facultad de Psicología. Siempre estaré agradecida y orgullosa de ser egresada de esta Institución.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>I. MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>9</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>13</b>
2.1 Desarrollo humano y condición de vulnerabilidad	13
2.2 Resiliencia	20
2.3 Educación no formal e inclusión	27
<b>III. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>37</b>
3.1 Evaluación educativa	37
3.2 Modelo cualitativo: técnicas e instrumentos	40
3.3 Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva	46
3.4 Agentes educativos	55
<b>IV. MÉTODO</b>	<b>57</b>
4.1 Problematización	57
4.2 Objetivos	58
4.3 Propuesta metodológica	59
<b>V. RESULTADOS</b>	<b>66</b>
5.1 Ejemplo de análisis de datos	66
5.2 Construcción e implementación de la propuesta metodológica	97
<b>VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>106</b>
<b>VII. REFERENCIAS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>124</b>

## RESUMEN

La importancia del principio de inclusión reside en promover la participación de todas las personas en diferentes contextos, respetando y valorando la diversidad, haciendo frente a la exclusión que históricamente han enfrentado poblaciones que, por vivir con alguna condición, han sido puestos en situación de desventaja. Por ello resulta fundamental que este principio sea un eje rector en el actuar de quienes participan en espacios educativos, y sea transmitido como un valor a quienes se educa. Una vez considerado el principio de inclusión en la cultura de las instituciones, se ha de evaluar si, en efecto, las políticas y prácticas se sustentan bajo este principio. Podemos encontrar en la bibliografía sobre el tema, propuestas de evaluación para centros de educación formal; sin embargo, no se han considerado otros espacios, también formativos, pero no de carácter formal, como las Organizaciones de la Sociedad Civil.

Este trabajo muestra el desarrollo de una propuesta metodológica para la evaluación del proceso inclusivo en una Casa Hogar (Organización de la Sociedad Civil), con un doble objetivo: proporcionar información a la institución en la que se desarrolla la propuesta, sobre la inclusión desde la perspectiva de sus agentes educativos; e identificar, en la misma propuesta, la viabilidad de los métodos empleados. Para conseguir los objetivos planteados se hizo una revisión de distintos instrumentos para la evaluación de la inclusión. Posteriormente se hizo la selección de uno que por sus experiencias de aplicación, fungió como guía para la elaboración de una propuesta propia adaptada a un contexto de educación no formal.

Los resultados arrojaron la necesidad de continuar fortaleciendo la cultura y políticas inclusivas en la institución, así como, la formación de los agentes educativos al respecto; y en cuanto a los métodos empleados en la propuesta, resaltó la importancia de emplear instrumentos de corte cualitativo en este tipo de evaluaciones ya que permiten generar diálogo y auto reflexión, cuestionando ideas y/o estereotipos preconcebidos; cumpliendo no sólo con evaluar, sino, sembrar en quienes participan en este proceso la filosofía de la inclusión.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo detalla la propuesta metodológica desarrollada para evaluar la presencia de la filosofía de inclusión en la cultura, políticas y prácticas de una Organización de la Sociedad Civil (OSC). Su propósito radica en ofrecer información a la institución en la que se desarrolló para que sus autoridades tomen decisiones pertinentes respecto a las diferentes dimensiones evaluadas; así como, ser un antecedente para que otras organizaciones de esta naturaleza incorporen la filosofía de inclusión y así, promuevan el desarrollo humano de las poblaciones con quienes trabajan y visualicen y eliminen o disminuyan las exclusiones que pueden resultar invisibles en la cotidianidad.

Pero ¿Qué es la inclusión de la que tanto se hace referencia? La inclusión en la sociedad y en los diferentes espacios que compartimos como ciudadanos, significa ser partícipes de todas las actividades, independientemente de nuestro género, condición de discapacidad, etnia, orientación sexual y cualquier otra condición que históricamente se ha considerado como una característica de desventaja o impedimento para el acceso y/o disfrute de diferentes servicios considerados como un derecho.

El concepto de inclusión, además, habla de que las barreras que impiden la participación en los diferentes contextos, sean eliminadas y/o disminuidas a través de hacerlas visibles y conscientes, así como, poniendo en práctica diferentes estrategias y herramientas que se ajusten a la diversidad humana, posibilitando que nadie se quede fuera. Es por ello que su presencia en contextos escolares, laborales y sociales resulta relevante. Sin embargo, este concepto es muy reciente en la educación, datando sus inicios en los años 90 con el concepto de “integración”, por ello se ha incorporado en las diferentes esferas del ámbito educativo de forma paulatina. Durante este lapso ha quedado fuera, casi por completo, hablar de inclusión en espacios formativos que no corresponden a la educación formal, como las OSC que en reiteradas

ocasiones se han convertido en espacios de educación no formal e informal para las poblaciones con quien trabajan.

Las OSC, se encargan de atender problemáticas de distinta índole cuando el Estado no cuenta con una amplia cobertura para dar respuesta a las demandas sociales. En el caso específico de las OSC, cuyo proyecto reside en favorecer el desarrollo humano de poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, es de suma importancia que posean una visión de respeto y valoración de la diversidad, así como de inclusión, y actúen bajo estos mismos principios.

La educación juega un papel fundamental en la promoción del desarrollo humano, se trata de una estrategia primordial en las OSC, para evitar caer en el “asistencialismo”, y la mera repartición de bienes materiales como medio de atención de las demandas. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, dotan a los individuos de herramientas para hacer frente a las adversidades del medio que amenazan con perjudicar su desarrollo, así mismo, potencializan los talentos, las capacidades y habilidades humanas. Por tanto, es necesario verificar que la estrategia educativa, se lleve a cabo bajo una visión, como se indicó con anterioridad, de respeto y valoración de la diversidad.

La presente propuesta está dirigida para Florecer Casa- Hogar (OSC) que, para promover el desarrollo humano de su comunidad, basa su modelo de intervención en la teoría de la resiliencia. Alberga a niños, niñas y adolescentes que enfrentan situación de vulnerabilidad y busca dotarlos de factores resilientes que mitiguen el riesgo al que se ven expuestos, a través de la aplicación de distintos programas, entre ellos los de índole psicoeducativo. Esto la convierte, entonces, en un centro educativo de carácter no formal e incluso informal.

Es por ello que hay que asegurarse que esta organización se rija bajo los principios de reconocimiento y valoración de la diversidad y de participación de cada uno de sus integrantes

para obtener resultados positivos con respecto a sí mismos, es decir, que se encuentre presente dentro de la organización una perspectiva de inclusión.

Así, surge la necesidad de conocer el grado de inclusión existente en la institución. Dentro de la literatura se encuentran una serie de instrumentos que han sido empleados en diferentes países, para la evaluación de los centros escolares en el marco de la inclusión, sin embargo, no existen instrumentos destinados específicamente a contextos de educación no formal.

Uno de los instrumentos ampliamente reconocido, diseñado para conocer este grado de inclusión existente en ámbitos escolares, es el *Index for inclusion*, traducido a 37 idiomas, el cual, ha sido un parteaguas en la construcción de otros instrumentos de evaluación de inclusión. Al tener la flexibilidad como una de sus características, posibilita su adaptación a diferentes contextos.

De acuerdo con Ainscow y Both (2000), autores de, el *Index for inclusion*, éste es un conjunto de materiales que invita a la reflexión en cuanto a la cultura, las políticas y a las prácticas presentes en espacios escolares, cuyo objetivo es construir comunidades colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y promueve la implementación de un plan de mejora para disminuir y/o eliminar estas barreras y potenciar la cultura, políticas y prácticas que favorezcan la inclusión.

Es por ello que se consideró este instrumento como referente para generar una propuesta de evaluación de la cultura, políticas y prácticas concernientes al principio de inclusión de Florecer Casa- Hogar (OSC). Para ello, se construyeron una serie de instrumentos partiendo de los indicadores que propone el *Index for inclusion* y se evaluó desde la mirada de los agentes educativos, el personal vinculado a la educación de los niños, niñas y adolescentes dentro de la institución.



Los hallazgos, hacen referencia a que los agentes educativos, dependiendo del rol con el que participan, difieren en sus percepciones sobre la cultura y políticas inclusivas de la institución y en la presencia de este concepto en su práctica cotidiana. En relación con la metodología empleada, es posible notar que el empleo de técnicas de corte cualitativo favoreció la obtención de resultados más detallados que permitieron un análisis más profundo.

El contenido de esta tesis consta de 6 capítulos. En el primero se precisa, de forma acotada, la situación internacional y nacional relacionada a la protección de las poblaciones propensas a vivir situaciones de vulnerabilidad, ante los riesgos de un mundo tan desigual. Prosiguiendo con la exposición del apogeo de las OSC como respuesta a la falta de protección proporcionada por los gobiernos y la descripción de la institución en la que se desarrolla la propuesta de este trabajo: Florecer Casa Hogar. Finalmente se relata el trayecto formativo, recorrido por la autora del presente trabajo, que dio pauta a la elaboración de esta tesis.

En el segundo y tercer capítulo se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan este trabajo. Se inicia con la descripción de los conceptos de desarrollo humano y condición de vulnerabilidad, seguido del concepto de resiliencia como herramienta para potenciar el desarrollo humano de poblaciones que histórica y socialmente han sido puestas en situaciones de vulnerabilidad y/o desventaja. Posteriormente, se abordan los términos de inclusión y educación no formal, el primero como una estrategia nacida en el contexto educativo que, en conjunto con la resiliencia, favorecerá el desarrollo humano, y el segundo término haciendo referencia a un sector poco explorado en el ámbito educativo, mismo en el que se coloca la organización en la que se desarrolla este trabajo.

Se continua con lo referente a la evaluación educativa, en respuesta a la necesidad de las instituciones de hacer una revisión de sus estrategias y planes de acción, que a su vez les permitan tomar decisiones para lograr la consecución de sus objetivos. Prosiguiendo con la descripción del modelo cualitativo en evaluación, así como sus técnicas e instrumentos,

resaltando el valor de este tipo de evaluación en los entornos educativos, incluyendo los espacios de educación no formal. En el siguiente apartado y siguiendo los objetivos de este trabajo se presenta a detalle, uno de los instrumentos más reconocido e implementado a nivel mundial relacionado con el tema de la inclusión en las instituciones: el *Index for inclusion*, mismo que fungió como referente para la propuesta metodológica que se expone en esta tesis. Finalmente, se hace alusión a los agentes educativos, como figuras fundamentales en el proceso de evaluación de las organizaciones en las que laboran.

En el cuarto capítulo se describe la propuesta construida para la evaluación institucional en el marco de la inclusión. Mientras que en el quinto se detallan los resultados obtenidos de la aplicación de esta. En el sexto se expone la discusión de los resultados relativos a la aplicación de la metodología propuesta y las conclusiones que se derivan de esto. Lo concerniente a los resultados de la evaluación de la institución se incluyen en la sección de anexos en un informe elaborado especialmente para las autoridades de la organización Florecer Casa Hogar.

La evaluación de esta organización permitió visualizar la presencia de la inclusión en las diferentes dimensiones que proponen Ainscow y Booth (2000), autores del *Index for inclusion*: cultura, políticas y prácticas institucionales; y así, partir de los resultados para tomar decisiones que lleven a la institución a ser un espacio más inclusivo que en conjunto con la resiliencia, concepto rector de su modelo de atención, beneficie el desarrollo humano de su población en atención. Se espera que este trabajo pueda generar interés en la evaluación de otras OSC con similares características en el marco de la inclusión.

## **I. MARCO CONTEXTUAL**

Durante la última década, en todo el mundo se han producido grandes avances en las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes. A pesar de todos los esfuerzos que han realizado los Estados, el progreso no ha sido igual para todos ya que factores como la pobreza y la desigualdad han afectado sus vidas y poco a poco se han convertido en barreras que impiden el pleno cumplimiento tanto de sus derechos como de su desarrollo. En México, casi 40 millones de niños, niñas y adolescentes representan la tercera parte de la población del país y viven realidades diversas. Por un lado, hay niños y adolescentes que disfrutan de servicios sociales producto de la ampliación de la oferta institucional y en otro extremo, se encuentran los niños y adolescentes que, debido a la exclusión social como resultado de su lugar de residencia, su origen étnico, lengua o condición de discapacidad, no pueden ejercer algunos o varios de sus derechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f).

Es responsabilidad de los gobiernos garantizar el ejercicio de los derechos y el pleno desarrollo de toda la población, haciendo un especial énfasis en los grupos más propensos a encontrarse en situaciones de vulnerabilidad, como lo son los niños, niñas y adolescentes, brindando la atención necesaria a través del empleo de diversas estrategias para promover la mejora de sus capacidades en relación a sí mismos y no a un parámetro. No obstante, el grado en que asumen esta responsabilidad varía considerablemente, en ocasiones debido a la falta de cobertura o a que las medidas de protección social no son lo suficientemente robustas y exhaustivas. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sólo un tercio de los países del mundo, un 28% de la población mundial, ofrece una protección social exhaustiva a sus ciudadanos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2014).

En respuesta al adelgazamiento del Estado y al decaimiento de su papel benefactor la misma sociedad a través de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) busca dar respuesta a

las demandas y necesidades de atención no cubiertas por los gobiernos (Rodríguez, 2015). Estas organizaciones de acuerdo al Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL, 2016) se definen como agrupaciones constituidas por ciudadanos, fundamentados en lazos asociativos que pueden realizar actividades de defensa y respeto a los derechos humanos, de apoyo o asistencia a terceros sin fines de lucro, que no persiguen beneficios personales sino sociales comunitarios; responden al derecho de todo miembro de la sociedad de ejercer su participación ciudadana y promover el cambio social, sin embargo, como señala Rodríguez (2015) no buscan “suplir” las tareas que son responsabilidades de Estado, pretenden “exigirle” que recupere su papel de regulador y garante de los derechos humanos.

Tal es el caso de Florecer casa hogar, una organización constituida en 2003 que inició la operación de su proyecto en agosto del 2007, que contribuye a la atención, cuidado y educación integral de niños, niñas y adolescentes en situación vulnerable. Su filosofía se centra en identificar y atender las necesidades y el desarrollo de los/as niños/as y adolescentes en distintas etapas de su vida, considerando aspectos físicos (nutrición, salud y vivienda), espirituales, morales (valores universales), Intelectuales (técnicos y académicos), emocionales (afectividad), sociales (familia, amigos), artísticos y económicos. Su estrategia de intervención es la promoción de un estilo de afrontamiento resiliente, a través de la educación, y no sólo en el ámbito formal, sino que incluye la educación no formal e informal, a partir de brindar programas de educación complementaria abarcando las áreas de formación, desarrollo humano, culturales, recreativas, sociales, y otras que sean necesarias para su crecimiento y su desarrollo, lo que la convierte en un centro de amplio espectro educativo.

Actualmente se atienden a 45 niños, niñas y adolescentes, en un rango de edad de 3 a 18 años, en las siguientes modalidades:

- Residente permanente. Niños/as o adolescentes que viven permanentemente en la institución.

- Residente de lunes a viernes. Niños/as o adolescentes que entran a la institución los domingos por la noche y salen los viernes por la noche.
- Casa de día. Niños/as o adolescentes que llegan a Florecer alrededor de las 7 de la mañana y salen ese mismo día por la tarde o noche.
- Externo(a). Niños/as o adolescentes que generalmente no se encuentran de forma física en la institución, salvo para programas específicos, a los que se les brinda apoyos diversos bajo supervisión y seguimiento puntual.

Para llevar a cabo esta labor su plantilla de personal se compone de distintos agentes educativos: educadoras de tiempo completo (24hrs) quienes se encargan principalmente del componente de educación informal a partir de dar seguimiento y supervisión a las rutinas diarias; los y las psicólogas de la educación en formación, que acuden dos veces por semana en un horario de 08:00 a 14:00 para realizar actividades de acompañamiento y programas psicoeducativos; personal administrativo como directoras y asistentes quienes asisten a la institución, en un horario de 08:00 a 19:00, y también tienen cierto contacto con los niños, niñas y adolescentes, apoyando en la regulación de comportamientos; profesores de otras actividades formativas quienes acuden 1 o 2 veces por semana durante 1 o 2 horas para impartir clases como vovinam, yoga y fútbol; y, voluntarios y prestadores de servicio social con horarios distintos que apoyan en las diferentes actividades del programa diario: escolar, salud, vida cotidiana, entre otras.

Dentro de los agentes educativos mencionados anteriormente, se encuentran los y las psicólogas de la educación en formación, mismos que se encuentran cursando las distintas asignaturas teórico-prácticas de la Licenciatura en Psicología y de la Especialización del campo de la Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Estas asignaturas permiten desde el quinto semestre de la carrera y durante los tres semestres de la especialización, acercar a los alumnos a distintos ambientes profesionales para construir

propuestas de intervención y llevarlas a cabo teniendo como base distintos modelos teóricos. La autora del presente trabajo, formó parte de este modelo de formación en la práctica en la institución durante su formación académica desde el quinto semestre de la Licenciatura en Psicología y durante los tres semestres de la Especialización en Educación en la Diversidad y Desarrollo Humano culminando este último grado con esta obra.

En el subsecuente capítulo se expondrá el marco teórico que sustenta este trabajo, haciendo una revisión de los principales conceptos relacionados con el desarrollo humano y las poblaciones que enfrentan situaciones y/o condiciones de vulnerabilidad desde el ámbito de la educación no formal, empatando dos concepciones clave: la resiliencia y la inclusión.

## II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico es fundamental ya que constituye la base donde se sustentará cualquier análisis, experimento o propuesta de desarrollo de un trabajo de grado. En este capítulo se abordarán en tres apartados los diferentes conceptos pilares de esta tesis: comenzando por el postulado de desarrollo humano, el cual en ocasiones se ve frenado para algunos grupos que históricamente han sido vulnerados, por factores sociales, económicos, culturales, etc.; en segundo lugar y como respuesta a la esta vulnerabilidad generada por las sociedades, se expone el modelo de la resiliencia, como un estilo de afrontamiento y fortalecimiento de las personas ante la adversidad; por último, se hace referencia a la importancia de la intervención en este sentido, en los espacios educativos, ya que son un contexto primordial para el desarrollo humano, empatando la teoría de la resiliencia con el concepto de inclusión tan relevante en la educación en los últimos años, al representar una oportunidad de transitar de la exclusión a la inclusión de poblaciones vulneradas. En este mismo apartado se destaca la intervención en los ambientes de educación no formal, mismos, que no han sido igual de reconocidos que los ambientes escolarizados, pero que representan un contexto de formación igual de importante.

### ***2.1 Desarrollo humano y condición de vulnerabilidad***

El Desarrollo Humano es un concepto complejo de definir debido a que su significado depende del entorno en el que sea empleado. Desde un enfoque social nos encontramos con un término relacionado al bienestar en todos los aspectos de la vida humana. Distintos autores coinciden en que se refiere al proceso donde interactúan aspectos del ambiente para elevar las capacidades humanas y ampliar las oportunidades de los individuos miembros de una comunidad (Buendía, 2016; Delgado, 2007; Molero et al., 2007; PNUD, 1990, 2014, 2015a y 2015b), dando como resultado una mejora de su calidad de vida y un mayor nivel de bienestar; en él se reconoce a los seres humanos como participantes activos del mismo. Sin embargo, el

desarrollo humano consiste no sólo en ampliar las opciones, sino también en que dichas opciones estén garantizadas y tengan posibilidades de existir en el futuro (PNUD, 2014).

Encontramos entonces un concepto de desarrollo humano con múltiples particularidades:

- Contextual: se ve influenciado directamente por el ambiente, la condición humana puede ser moldeada por aspectos sociales, mismos que permiten o no la plena participación de los sujetos en los colectivos.

- Medible: se puede ubicar dentro de un parámetro preestablecido, una población puede tener mayor o menor desarrollo humano.

- Dinámico: puede aumentar, permanecer o disminuir en un nivel determinado, es decir, el grado de desarrollo humano de una población puede cambiar.

- Atemporal: no está ligado a un periodo de tiempo.

Este enfoque pone en evidencia la interacción de distintos elementos: 1) los elementos internos del individuo vinculados al aprendizaje y fortalecimiento personal (factor psicológico). 2) los elementos externos referidos a la creación de oportunidades o circunstancias necesarias para el aprendizaje, fortalecimiento y puesta en práctica de las capacidades humanas (factor social), es decir, factores psicosociales; estos juegan un papel importante en el desarrollo humano por ello es ineludible conocer su conceptualización. Varela y Osorio (2014) definen todos estos componentes, como aquellos factores internos y externos que determinan cierto grado de influjo sobre el bienestar físico y psicológico del individuo y que además de ejercer influencia sobre la persona también lo hacen sobre el entorno, de tal manera que los factores psicosociales impulsan o degradan dignidad humana y la de las comunidades.

En cuanto a su conformación, son tres las dimensiones que se consideran pilares del desarrollo humano, a continuación, se enlistan aclarando que su orden de aparición no se relaciona a un grado de mayor o menor importancia:



- una vida larga y saludable consecuencia del cuidado del cuerpo y de una atención médica adecuada y oportuna,
- un nivel de vida digno consecuencia del salario percibido de un empleo y,
- un bagaje de conocimientos consecuencia de una educación de calidad.

Ahora bien, ¿Cómo lograr un buen nivel de desarrollo humano? Es necesario cubrir las necesidades básicas de las personas consolidando las dimensiones arriba expuestas, pero no reducirse a ello, sino también a promover la participación en diferentes esferas de la comunidad (PNUD, 1990); una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida digno, aunque son los pilares del Desarrollo Humano, no son los únicos elementos que influyen en la potencialización humana, ya que estos permitirán ampliar otras oportunidades como la libertad política, la garantía de los derechos humanos, el respeto a sí mismo, entre otros (PNUD, 1990, 2014, 2015a y 2015b).

Al respecto el PNUD (1990) señala que "... el Desarrollo Humano tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas - tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas- y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas - para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas" (p. 34).

En la Figura 1 podemos apreciar de forma gráfica la conformación del concepto de Desarrollo Humano, donde se aprecian los aspectos ligados a las capacidades humanas y los aspectos ligados a la creación de ambientes para la promoción de éste.

**Figura 1**  
*Infografía: Dimensiones del desarrollo humano*



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD (2015b)].

Esta conceptualización del término comenzó a ser difundida en 1990 por el PNUD con la publicación del Primer Informe de Desarrollo Humano, ya que anteriormente el concepto se refería a la acumulación de capitales y su medición se reducía al conteo de la riqueza de las naciones, basada en la percepción del ingreso como sustituto de todas las demás oportunidades del ser humano, ya que el acceso al mismo permite el ejercicio de cualquier otra opción (PNUD, 1990). Posteriormente el constructo se nutrió de distintas visiones disciplinarias, lo que dio como resultado la aseveración de que el ingreso económico constituye un “medio para”, más no el fin del desarrollo humano, la alta economía de un país no se traduce en un mejoramiento de la vida de su población, aspecto en el cual se profundizará más adelante, por lo tanto, las iniciativas de desarrollo deben centrarse en los seres humanos y no solo en la cuestión monetaria.

Molerio et al. (2007), concluye que hablar sobre desarrollo humanos, nos encontramos con un concepto holístico, que incorpora factores sociales, económicos, demográficos, políticos,

ambientales y culturales, en el cual participan de manera activa y comprometida los actores sociales. Guarda una estrecha relación con la capacidad para aprender y desarrollarse en determinados entornos; siendo el centro de esta concepción la ampliación y potenciación de las capacidades del ser humano.

Por otra parte, es importante mencionar que coexisten situaciones que socavan gravemente el Desarrollo Humano, sea por consecuencia de la actividad del hombre o de la fuerza de la naturaleza. El grado de propensión a estas afectaciones está relacionada a la condición de vulnerabilidad que puede enfrentar una persona, ¿Cuáles son estas situaciones debilitadoras? de acuerdo al PNUD (2014) las amenazas, que lo afectan pueden ser de distinta índole:

- Riesgos económicos
- Desigualdad
- Riesgo en el ámbito de la salud
- Medio ambiente y desastres naturales
- Inseguridad alimentaria

Una vez vislumbradas estas circunstancias queda por responder el cuestionamiento ¿Qué es la condición de vulnerabilidad y quienes son los que la viven? La Real Academia Española (RAE, 2016) define la palabra vulnerable como todo aquello “que puede ser herido o recibir lesión, física o moral”.

Si el desarrollo humano consiste en ampliar el abanico de oportunidades, la vulnerabilidad tiene sus raíces esencialmente en la restricción de las oportunidades más importantes para el desarrollo humano (de salud, educación, control sobre los medios materiales y seguridad personal), es decir, refleja las amenazas a las opciones y capacidades (PNUD, 2014, p.61).

En este punto es importante hacer una diferenciación entre la expresión “vulnerable” y enfrentar una “situación de vulnerabilidad”, la primera se entiende como un rasgo del sujeto resultado de un proceso personal, y la segunda como un estado transitorio que puede ser modificado y que es de naturaleza social. Gairín y Suárez (2014) subrayan que las personas no “son” vulnerables, sino grupos en “situación de” vulnerabilidad como consecuencia de condiciones y procesos históricos, sociales y políticos.

Es entonces el medio quien coloca a las personas en una situación de vulnerabilidad o que se sientan con mayor “vulnerabilidad” a caer en distintos riesgos psicosociales o presentar conductas de riesgo, al no favorecer la adquisición y puesta en práctica de las capacidades y/o el acceso a oportunidades para hacer frente y salir victorioso ante las adversidades derivadas de crisis o amenazas persistentes, lo que limita sus posibilidades de amortiguamiento o adaptación ante cambios desfavorables y genera una reducida capacidad para recuperarse, afectando el curso de su desarrollo humano y dañando su integridad. Al respecto Ponce (2012) expresa que:

*Por vulnerabilidad se entiende la exposición a un riesgo originado por eventos socioeconómicos traumáticos y la capacidad para enfrentarlo. De esta manera, la noción de vulnerabilidad incluye aspectos como indefensión e inseguridad, así como la disponibilidad de recursos y las estrategias para enfrentar los eventos adversos (p. 17).*

El PNUD en su informe sobre desarrollo humano del 2014 afirma que la vulnerabilidad es multifacética y dinámica y analiza cómo se coloca a los individuos en esa situación a partir de dos aspectos: posición de la persona en la sociedad y el ciclo de la vida en el que se encuentra. La vulnerabilidad aunada a la posición de la persona en la sociedad (su género, etnia, raza, tipo de trabajo o estatus social), llamada “vulnerabilidad estructural”, se presenta debido a una inversión inadecuada al fomento de las capacidades de los individuos a lo largo de todo el ciclo vital, a causa por ejemplo de la discapacidad, la lejanía geográfica o a los obstáculos sociales

que impiden a las personas explotar su potencial aunque tengan capacidades similares, por ejemplo la discriminación y la exclusión.

Por otro lado, la “vulnerabilidad asociada al ciclo de vida” se explica a raíz de una atención inadecuada durante las fases sensibles en las que una persona puede ser particularmente susceptible, resaltando que las capacidades en cualquier etapa de la vida dependen de la trayectoria seguida, es decir, les afectan las inversiones realizadas en las anteriores etapas, por lo que las perturbaciones a corto plazo suelen tener consecuencias a largo plazo. Al ser las capacidades de un individuo (todas las cosas que puede ser o hacer una persona) determinantes de las opciones que dicho individuo puede tener, las personas son colocadas en una situación de vulnerabilidad por no disponer de las suficientes capacidades básicas, limitando su capacidad para tomar decisiones y su capacidad de hacer cosas importantes para ellos o hacer frente a las amenazas (PNUD, 2014).

Lo anterior refleja que la vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, ambientales, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

A partir de estas aseveraciones parece predominar el supuesto de que la vulnerabilidad es un rasgo a causa de la privación de recursos económicos, sociales y culturales de los que disponen los individuos, hogares, comunidades, o grupos específicos en una sociedad, para cubrir sus necesidades fundamentales y hacer frente de manera exitosa a situaciones adversas producto de la presencia de crisis sociales, generadas por diversos factores (económicos, ambientales, políticos, militares o familiares). Tal es el caso de la población en atención de Florecer Casa Hogar, quienes enfrentan una condición de vulnerabilidad derivada de diversos factores: económicos, familiares, ambientales e inclusive biológicos, asociados a su edad, por

ello resulta fundamental fortalecer a los niños, niñas y adolescentes, quienes sin elección se desarrollan en estos ambientes, para hacer frente a la adversidad y hasta salir de ella.

Esta condición de vulnerabilidad disminuye conforme se amplían los recursos que puede movilizar un sujeto para hacer frente a los fenómenos que ponen en riesgo la satisfacción de sus necesidades vitales (Kaztman, 1999; 2000, citado en Mora y Pérez, 2006), pero ¿Cómo conseguirlo?

Una de las herramientas ante una vasta gama, de las que se pueden valer los individuos para hacer frente a la adversidad es la adquisición y puesta en práctica de un estilo de afrontamiento resiliente. Es precisamente sobre la teoría de la resiliencia que les hablaré a continuación.

## **2.2 Resiliencia**

La palabra resiliencia proviene del latín “resilio” que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. El concepto surge de la física y se refiere a la capacidad de los metales para resistir el impacto de una presión deformadora y recobrar su estado o forma cuando ya no existe esa presión (Machuca, 2002, citado en López, 2010).

En el plano social múltiples autores conceptualizan este proceso:

- Rutter (1991) entiende resiliencia como:

Una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales. (Citado en Infante, 2004, p. 34).

- Medaville (1993) señala que la resiliencia puede comprenderse como toda habilidad que se posee para recuperarse del estrés y la crisis, la cual se puede manifestar como optimismo y determinación, y se evidencia en cualquier sistema por el soporte que

se crea para resolver los problemas de una forma creativa. (Citado en Cuervo et al., 2007).

- Grotberg (2006) menciona que, “la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas” (p. 18).

- Obando et al. (2010) retoman a Colmenares (2002a), quien plantea que la resiliencia es la posibilidad del hombre de crear para sí un sentido, en situaciones adversas o de vulnerabilidad, sentido que no ignora la tragedia, pero la organiza en función de referentes de su identidad y de sus sueños.

Los autores de estas definiciones coinciden en que la resiliencia es un proceso mediante el cual, un ser humano es capaz de afrontar una situación de adversidad o estrés y salir fortalecido, acción que favorece su desarrollo. En específico las poblaciones en situación de vulnerabilidad encuentran en el ejercicio de este modelo una opción viable para combatir las hostilidades del medio.

Infante (2004) citando a Rutter (1991), enfatiza que la resiliencia no es un rasgo intrínseco del individuo, por el contrario es un proceso que puede ser desarrollado y promovido, es decir, “dinámico”; siguiendo esta pauta es indispensable entonces, identificar dos elementos primordiales: por un lado, aquellas situaciones de riesgo o estrés a las que se enfrenta o enfrentará en algún futuro un individuo (factores de riesgo o adversidad), y por otro lado, identificar las particularidades que una persona debe poseer para superar estas adversidades (factores protectores), en otras palabras, identificar los llamados “factores protectores” y su función como amortiguador o mitigador del impacto de los “factores de riesgo” o “adversidades”.

Conviene iniciar con la identificación de lo que se considera un factor de “riesgo”, “estrés” o “adversidad”, Grotberg (2006) hace la distinción entre las adversidades experimentadas dentro del ámbito familiar y fuera de él, e Infante (2004) replica que el término adversidad se refiere a

una constelación de muchos factores de riesgo (tales como vivir en la pobreza), o una situación de vida específica (como la muerte de un familiar) y puede ser definido objetivamente a través de instrumentos de medición, o subjetivamente, a través de la percepción de cada individuo.

Respecto a los factores protectores, son identificados por Grotberg como “factores de resiliencia”, alejándose del modelo médico que plantea que los factores de protección salvaguardan del riesgo, condición que se contrapone a la manifestación de la resiliencia (Gil, 2010). La autora propone en su organización las siguientes categorías (Grotberg, 2006):

- *Apoyos externos* que promueven la resiliencia, apuntando hacia la influencia de los contextos.
- *Fuerza interior* que se desarrolla a través del tiempo y que sostiene a aquellos que se encuentran frente a alguna adversidad, aludiendo a la confianza en sí mismo del individuo.
- *Factores interpersonales*, es decir, esa capacidad de resolución de problemas que es aquello que se enfrenta con la adversidad real.

Que respectivamente se reflejan en los principios YO TENGO, YO SOY, y YO PUEDO.

Por su parte Jadue et al. (2005), retoman la propuesta de Kotliarenco y col. (1996), quien divide a los factores protectores en:

1. Factores personales, en los que se distinguen características ligadas al temperamento, particularidades cognitivas y afectivas.
2. Factores familiares tales como el ambiente familiar cálido y sin discordias, padres estimuladores, estructura familiar sin disfuncionalidades.
3. Factores socioculturales, entre ellos, el sistema educativo.

Una vez esclarecidos los elementos componentes del modelo de la resiliencia se pone de relieve el papel del potencial humano y la responsabilidad de los contextos, es decir, del medio social donde se desenvuelve la persona para lograr superar la adversidad, pero ¿cómo

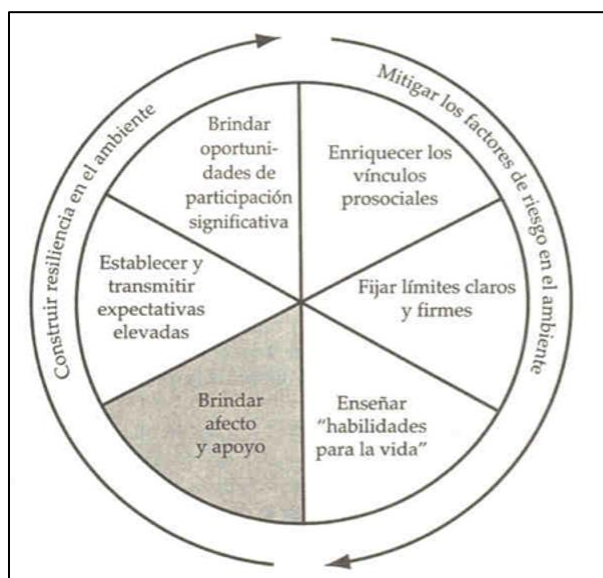


desarrollar y/o consolidar estos factores protectores que mitigarán o amortiguarán la adversidad?

Henderson y Milstein (2003) para el caso de los contextos escolares, proponen el modelo de la *Rueda de la Resiliencia*, en el cual es claro el poder que ejerce el ambiente para el fortalecimiento del individuo. Para su mejor comprensión, las autoras se valen de una representación gráfica: una figura circular dividida en seis partes, correspondientes a seis pasos con los cuales se logrará construir un estilo de afrontamiento resiliente.

La Figura 2 presenta el modelo propuesto por estas autoras:

**Figura 2**  
*La Rueda de la Resiliencia.*



Fuente: Henderson y Milstein (2003)

Para mitigar los factores de riesgo según este modelo se consideran tres acciones:

1. *Enriquecer los vínculos*: fortalecer las conexiones entre las personas presentes en la vida cotidiana.

2. *Fijar límites claros y firmes:* Al implementar procedimientos y/o espacios de participación activa, se debe explicitar tanto los objetivos, como las expectativas de conductas incluyendo las consecuencias de conductas inadecuadas de manera coherente.

3. *Enseñar habilidades para la vida:* incluye algunas como cooperación, resolución de conflictos, asertividad, destrezas comunicacionales, etc.

Y para construir resiliencia en el ambiente se tienen tres recomendaciones:

4. *Brindar afecto y apoyo:* El más importante de todos los elementos que promueven la resiliencia, es casi imposible “superar” la adversidad sin el soporte del afecto y el apoyo.

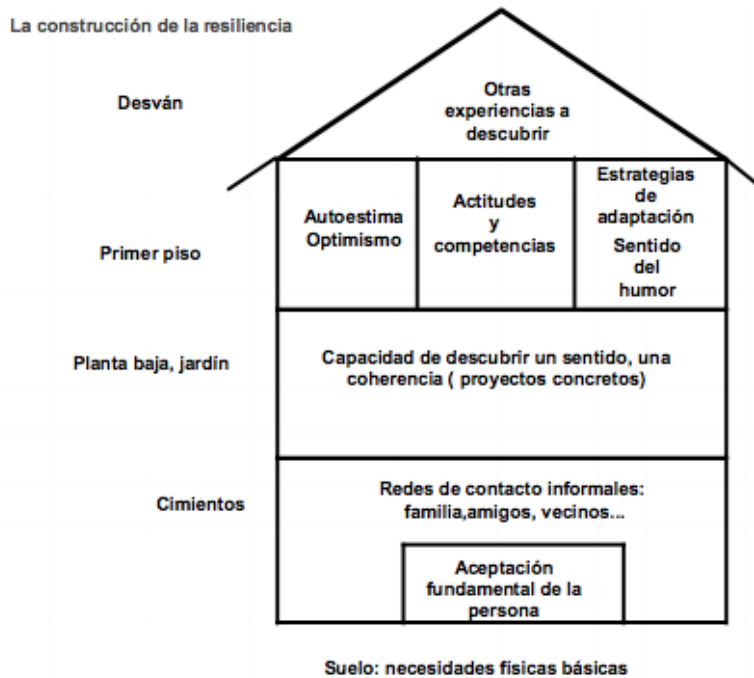
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas:* proporcionar una esperanza de futuro factible.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa:* Significa otorgar a la comunidad, responsabilidad por lo que acontece en la misma, permitiéndoles participar en la toma de decisiones con respecto a la planeación de actividades, resolución de conflictos, etc.

Por su parte Vanistendael (2000, citado en Munist et al., 2004), formula el modelo de “La Casita” para representar los elementos necesarios para construir resiliencia. El suelo sobre el que se construye ésta, representa las necesidades básicas (salud, nutrición, reposo, recreación), las cuales son indispensables cubrir para iniciar el proceso de construcción. Los cimientos representan las redes de contacto donde vive y se desarrolla el ser humano (primero la familia, luego los amigos, vecinos, compañeros de la escuela, etc.). En el centro de la casa aparece la aceptación incondicional de la persona, independiente de su comportamiento, por parte de alguien cercano. En la planta baja se sitúa la capacidad de descubrir un sentido, una coherencia en la vida. En el primer piso hay tres habitaciones, una con autoestima, otra con las aptitudes y competencias y la tercera con el humor. En el desván se colocan otras experiencias por vivir, es decir, nuevos elementos que fortalecen la resiliencia. La figura 3, presenta este modelo.

**Figura 3**

*La casita: construcción de resiliencia.*



Fuente: Vanistendael, 2000, adaptado por Muñoz y De pedro (2005).

Infante (2004), resalta otro modelo para la comprensión de la construcción de la resiliencia, donde gobierna la idea de una interacción recíproca entre las influencias del ambiente y el individuo para sobreponerse a la adversidad, este es el modelo ecológico-transaccional de resiliencia, basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, cuya perspectiva se fundamenta en la idea de que el individuo se halla inmerso en una ecología determinada por diferentes niveles (el individual, el familiar, el comunitario y vinculado a servicios sociales, y el cultural y vinculado a los valores sociales) que interactúan entre sí, ejerciendo una influencia directa en su desarrollo humano.

Cabe mencionar que las investigaciones más recientes en el tópico de resiliencia integran y concilian nuevos modelos operativos, retomando el concepto de “Factores resilientes” de Grotberg y transitando del concepto de factores de riesgo a los llamados “Factores no resilientes”,

al respecto Gil (2010) señala que este planteamiento se crea en el “Modelo Holístico de la resiliencia” que cuestiona el uso de “factores de riesgo” ya que, proviene de un modelo médico mediante el que se pretende prever qué circunstancias o situaciones pueden aumentar las probabilidades de contraer una enfermedad, es decir, la prevención de adversidades, que se contraponen con los actuales modelos de resiliencia, centrados en la promoción de la misma.

A partir de esta revisión teórica es más fácil comprender dos cosas: la primera, lo imprescindible que es que las personas en situación de vulnerabilidad tengan comportamientos resilientes, entendido de otra forma: que aquellos individuos propensos a que se afecte su integridad y desarrollo al enfrentar una situación de adversidad, dispongan de la capacidad para hacer frente al estrés, sobreponerse, crecer y desarrollarse adecuadamente pese a los pronósticos desfavorables; y la segunda, el efecto que tienen los contextos sociales y la educación en el desarrollo de esta capacidad para mejorar la calidad de vida. Dicho esto, resulta primordial que en los espacios donde se desenvuelven estas poblaciones se genere un ambiente promotor de resiliencia.

Florecer Casa Hogar, la institución donde se desarrolla esta propuesta, toma como eje rector de su actuación el principio de resiliencia, por lo que resulta fundamental conocer si sus intervenciones se apegan a la promoción de este precepto.

Al ser esta OSC un espacio educativo, pero no como tradicionalmente lo esperamos, refiriéndonos a los sistemas escolarizados, en la siguiente sección se expondrá los diferentes términos que hacen referencia a la educación dentro y fuera de las escuelas, y se describe el enfoque de inclusión y atención a la diversidad, que articulado al concepto de resiliencia, favorecerá la creación de ambientes que reconocen y toman en cuenta las particularidades de cada individuo promoviendo así en ellos el desarrollo de factores resilientes.

### **2.3 Educación no formal e inclusión**

La educación es fundamental para el desarrollo humano por lo que es importante visualizarla más allá de las instituciones. Delgado (2007), señala que la educación no se reduce a proveer al mundo económico de personas calificadas, sino que favorece el desarrollo de los talentos y aptitudes de cada individuo.

La educación es entonces un esfuerzo intencional, manifiesto y organizado para influenciar a una persona o grupo de personas a generar “aprendizajes”, entendidos como las modificaciones del individuo o grupo resultantes de un cambio de conducta, con el objetivo de mejorar su calidad de vida (Reed y Loughran, 1986). El término “educación” naturalmente es asociado a la trayectoria escolar, donde las palabras formal, escuela, aulas, profesores, currículum, etc., incitan a una conceptualización del término, pero la educación al no estar vinculada a un periodo de edad de las personas, ya que el aprendizaje es un proceso que se lleva a cabo en todo momento, trasciende a la idea de la mera escolarización, como menciona Trilla (1996), la escuela es siempre únicamente un momento del proceso educativo global de los individuos y de las colectividades.

En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, de Williamsburg, P. Coombs director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A partir de ese momento comienza el uso de denominaciones tales como “informal” y “no formal” para dar cuenta del amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada (Camors, 2009).

El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La

estructura escolar impone unos límites que hay que reconocer. Es más, “la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada” (Trilla, 1996, p.17).

Esto da cabida a la premisa de que lo educativo y la formación intelectual de los individuos se inscribe en múltiples espacios sociales, más allá de las aulas, reconociendo a la educación como un proceso social amplio y complejo, que configura a espacios como la escuela, la familia, la iglesia, las asambleas vecinales y las organizaciones civiles en espacios sociales productores de sentido pedagógico éticos, políticos y de otros muchos tipos. En el ámbito de la teoría pedagógica, Freire (1985; 1993, como se citó en Ruiz, 2009), afirma que las prácticas educativas no son exclusivas del ámbito escolar, sino que se desarrollan en todo el entramado social. Las prácticas educativas están relacionadas con los espacios que reproducen o transforman los vínculos entre los sujetos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos, los contenidos y la realidad. Para Freire la educación es praxis, reflexión y acción para transformar al mundo.

Se vislumbra entonces una diferenciación de los espacios donde se lleva a cabo la adquisición de aprendizajes independientemente de su contenido, que aunque son diversos están relacionados. Esta premisa introduce la utilización de las nociones: educación formal, educación no formal y educación informal, y es que, como menciona Trilla (1996), la escuela ocupa sólo un sector del universo educativo; en el resto del mismo encontramos, por una parte, el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana (la llamada “educación difusa”, “espontánea”, etcétera), y, por otra parte aquel sector heterogéneo, múltiple y diverso, la que se ha dado en llamar “educación no formal”.

Son Coombs y Ahmed (1975, citado en Vázquez, 1998) quienes condujeron a la diferenciación, dentro de la educación, de estos tres conceptos de la siguiente manera:

1. Educación informal: proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

2. Educación formal: es el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.

3. Educación no formal: toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Trilla (1996) plantea tres criterios que marcan las fronteras entre educación formal, no formal e informal: intencionalidad, método y diferenciación y especificidad del proceso educativo.

Para el caso de la intencionalidad, criterio referido a la razón por la cual se lleva a cabo la acción, todos los procesos intencionalmente educativos quedarían de lado de lo formal y no formal, y, consiguientemente, los no intencionales quedarían ubicados en el sector informal. En cuanto al método, referido a una estructura establecida para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación formal y la no formal se realizarían de forma metódica mientras que la informal sería asistemática. Y finalmente para el caso de la diferenciación y especificidad del proceso educativo, alusivo a la clara visualización del proceso a partir de su ocurrencia en un determinado tiempo y espacio, estaríamos ante el caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro contenido, cuando carece de un contorno nítido, cuando

tiene lugar de manera difusa, contrario a la educación formal y no formal que ocurren en espacios y tiempos específicos independientes a otros procesos sociales.

Teniendo ya una representación correspondiente a la diferenciación de los distintos tipos de educación de acuerdo al tiempo, espacio, intencionalidad y forma de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el vasto universo educativo, es de suma importancia ahondar en la comprensión y resaltar el valor que tiene la educación no formal e informal en la formación integral de los individuos.

En cuanto a la educación no formal Reed y Loughran (1986) le adjudican las siguientes características:

- Tiene enfoque extraescolar
- Está centrada en el educando
- Su contenido posee una orientación comunitaria
- La relación entre el coordinador y el educando no es jerárquica
- Utiliza los recursos locales
- Se enfoca al tiempo presente
- Los educandos pueden ser de cualquier edad

Su importancia radica en todo lo que representa, muchas veces es vista como un complemento de la acción escolar ya que interfiere en ella continuamente (unas veces para reforzar y otras para contradecir) contribuyendo incluso a mejorar su acción (Trilla, 1996); así mismo es una oportunidad para potenciar las habilidades y talentos fuera del contexto escolar y adquirir herramientas que no son prioridad en la educación formal en cualquier momento de la vida.

Al respecto de la educación informal y el aprendizaje adjudicado a ésta se puede considerar como desorganizado, a menudo no intencional y menos conscientemente dirigido a objetivos identificables. Aún así, gran parte del aprendizaje, más importante para los individuos



y para la conservación de las culturas se produce convencionalmente a través de las interacciones sociales (Reed y Loughran, 1986); es decir, los espacios donde los individuos se apropian de estos conocimientos que incluyen habilidades básicas como el lenguaje, comportamiento interpersonal y estrategias de sobrevivencia, son escenarios cotidianos como el hogar, el vecindario o el grupo de compañeros.

Estos planteamientos llevan a concluir que la educación no formal e informal está presente en los modelos de atención e intervención que asumen la mayoría de las OSC, como es el caso de Florecer Casa Hogar; ya que ofrece una formación en habilidades sociales, emocionales, metacognitivas y en ocasiones académica complementaria a la ofertada en los ambientes escolarizados.

Ahora bien, en cualquier espacio educativo, ya sea formal o no formal, participan individuos con diferentes intereses, capacidades y habilidades, por lo que uno de los objetivos primordiales de la educación debe ser el atender esta diversidad para no dejar a nadie fuera de la participación y el aprendizaje; uno de los enfoques que aboga por este fin es la inclusión.

La inclusión como la conocemos hoy en día tiene sus orígenes en la educación especial; su desarrollo ha implicado una serie de etapas durante las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes formas de responder a los niños con discapacidad, y a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje (UNESCO, 2005). La filosofía que ampara la educación inclusiva se justifica como un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, un cambio cultural en la escolarización actual y futura, y un compromiso político a favor de un mundo más justo (Slee, 2012, citado en Azorín, 2017).

La inclusión es definida como:

- Primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a

servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas. El mismo significado de los términos inclusión y exclusión nos ayuda a entender la educación inclusiva. (Arnaiz, sf. citado en Delgado 2007).

- La generación de espacios promotores de la equidad para capitalizar culturalmente a los menos favorecidos en un ambiente de colaboración, desarrollando en todos, nuevas capacidades y liderazgo. La inclusión educativa adquiere un rol relevante para la conformación de formas alternas de organizar la cultura académica encaminadas a promover equidad e igualdad en ambientes de colaboración, donde se incorpore a aquellos sectores de la población menos favorecidos, pero al mismo tiempo fortalecer el desarrollo de capacidades y talentos de todos los estudiantes, democratizando el conocimiento. Las diferencias individuales son el marco de acción para postular que la educación debe responder a características diversas, las cuales son la fuente del enriquecimiento en general de las instituciones educativas y en específico de la vida cotidiana en las aulas. (De la Cruz, 2012).

- El reconocimiento de la diversidad de las personas y como el derecho de todas ellas a ser atendidas de forma diferencialmente igualitaria en cuanto a asistencia, participación y aprendizaje, como el derecho a la equidad en el tratamiento educativo y social, es más un proceso civil, social, participativo en favor de la profundización de los derechos democráticos de las personas que una realidad social y educativa firmemente consolidada. (Darretxe et al., 2013).

- La inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Busca el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, así mismo, implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad (Ainscow y Booth, 2000).

Respecto a esta última definición podemos recuperar 3 componentes, que, de acuerdo a los autores, inciden en la creación de ambientes inclusivos:

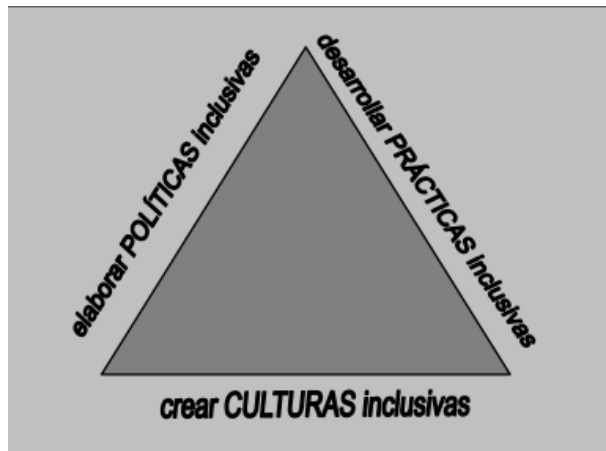
- **CULTURA.** Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todos los integrantes tengan mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad independiente de su función, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros.

- **POLÍTICAS.** Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los integrantes de una comunidad. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad del contexto para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los individuos.

- **PRÁCTICAS.** Intenta asegurar que las actividades en los colectivos motiven la participación de cada persona y tomen en cuenta su conocimiento y experiencia previa. Se pretende superar las barreras para el aprendizaje y la participación, movilizando los recursos disponibles en el medio para mantener el aprendizaje activo de todos.

Cada una de estas dimensiones tiene la misma importancia para favorecer ambientes inclusivos, ya que se relacionan entre sí, proceso que se puede apreciar en la figura 4.

**Figura 4**  
*Dimensiones presentes en ambientes inclusivos.*



Fuente: Aiscow y Booth (2000)

Así tenemos que la inclusión tiene una estrecha relación con el concepto de diversidad, el cual históricamente se ha traducido erróneamente como desventaja y se asocia con la desigualdad; a menudo, es entendido como un problema más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y también sobre lo que significa ser humano, en un mundo diverso y plural por naturaleza (Delgado, 2007).

Como menciona Pulido (1997), al hablar de diversidad en general estamos hablando de un hecho natural, esta diversidad habría existido y existiría siempre, aunque no hubiera habido un intelecto capaz de captarla, así el término diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad; la diferencia es la representación mental de la diversidad. Dos mecanismos son responsables del salto de la diferencia a la desigualdad: uno de ellos es el proceso por el cual las personas asocian la pertenencia a una categoría social en función de una característica o circunstancia, creyéndolo un principio invariable, algo "natural", y el segundo, el hecho de que no percibimos las diferencias por separado, sino de manera holística, entonces empezamos a etiquetar y el problema surge cuando estas etiquetas llevan aparejadas valoraciones de tipo emocional, sentimental o afectiva. A partir de lo señalado por Pulido, cuando asociamos un solo

rasgo característico de la persona a una categoría social y vemos ese rasgo como un todo olvidando otras características, tendemos a darle además una carga valorativa ya sea positiva o negativa que va a tener como consecuencia nuestra manera de relacionarnos y tratar a esa persona.

Al respecto Arnaiz (2000) en el contexto educativo, específicamente en el campo de la educación especial, señala que el término diversidad, la mayoría de las veces, es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, y establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad.

Todo lo anterior trasladado fuera de contexto educativo, nos da cuenta de que la diversidad está presente en todo momento, que diversos no son los que son diferentes al resto, los que salen del parámetro o de lo “normal”, diversos somos todos porque somos únicos y diferentes entre nosotros, por ello es importante ver la diversidad como algo que nos enriquece, respetándola y sobre todo eliminando los prejuicios negativos que existen hacia ella, a través de la valoración de cada persona en función de si misma y su capacidad.

Araque y Barrio (2010) plantean que el principio de atención a la diversidad, en el plano escolar, consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. Transportado esto a otros ámbitos tenemos que la atención a la diversidad se basa en un principio de equidad, es decir, dar a cada uno lo que requiere.

A partir de esta exploración del término “atención a la diversidad” y continuando con el tópico de la inclusión, tenemos entonces que, ésta se centra en apoyar las cualidades y necesidades de cada integrante de una comunidad, atendiendo a la diversidad y brindando acceso a oportunidades por igual a cada persona. Impulsando directamente los factores resilientes de cada miembro: todos son fortalecidos, se sienten acogidos y pueden alcanzar el

éxito. Lo que dará como resultado su óptimo desarrollo humano y como menciona la UNESCO (2005), la inclusión se ocupa de proporcionar respuestas apropiadas al amplio espectro de las necesidades de aprendizaje en contextos educativos formales y no formales, es un enfoque que mira cómo transformar los sistemas educativos y otros ambientes de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de alumnos.

En conclusión, resulta indispensable analizar las intervenciones que se realizan en los espacios educativos con un doble objetivo: visualizar y reflexionar sobre el cumplimiento de sus propósitos y transformar o mejorar los procesos de su plan de acción. En el caso de los espacios que atienden a poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad a la discriminación, exclusión o a una menor calidad de vida, es de suma importancia contemplen dentro de sus estrategias la evaluación de sus intervenciones en el marco de la inclusión, para una toma de decisiones informada y sustentada, y así evitar el riesgo de perpetuar la exclusión de estas poblaciones.

En este sentido, en el próximo capítulo se abordan los conceptos relacionados a la evaluación, haciendo énfasis en el modelo cualitativo, mismo que por sus características rige la propuesta principal de este trabajo; de igual forma se presentan brevemente las técnicas e instrumentos que figuran en este modelo. Siguiendo la línea de la evaluación en el marco de la inclusión, se presenta una recopilación de instrumentos que han sido empleados para este fin, enfatizando en uno que por sus particularidades se puede adaptar a contextos distintos para el que fue ideado, resultando un útil referente para la evaluación de contextos de educación no formal como Florecer Casa Hogar, y finalmente se hace mención de la importancia de los agentes educativos, resaltando la trascendencia de su participación en los procesos de evaluación, quienes son los principales actores en esta propuesta metodológica de evaluación.

### III. MARCO METODOLÓGICO

Hasta el capítulo anterior, se presentó el marco teórico que sustenta este trabajo, ahora se ahondará en el marco metodológico, exponiendo el por qué de la elección de los procedimientos llevados a cabo en la propuesta de evaluación, objeto de esta tesis.

El primer apartado hace referencia de forma breve a la evaluación educativa su definición e importancia, así como, las dimensiones que implica su puesta en práctica. En la siguiente sección se realiza un conciso recorrido histórico sobre las diferentes perspectivas de la evaluación a lo largo de las épocas, exponiendo los modelos de evaluación y haciendo hincapié en la evaluación cualitativa con sus técnicas e instrumentos, siendo éstas las que proporcionan mayor información para la consecución de los objetivos del presente trabajo. Seguidamente, se presentan una serie de instrumentos de evaluación en el marco de inclusión, a lo que se hizo referencia en el marco conceptual, y se describe el “Index for inclusion”, instrumento de evaluación que funge como directriz en la serie de instrumentos presentados en la propuesta metodológica; en este material se hace referencia a la importancia de la participación de la comunidad educativa en el proceso de evaluación de las instituciones. Sin embargo, para fines prácticos y como primer acercamiento a una evaluación de este tipo en una OSC, en el último apartado se hace referencia al papel que juegan los agentes educativos de los centros y se explica por qué resulta fundamental conocer sus perspectivas en relación a los espacios educativos para su mejora.

#### **3.1 Evaluación educativa**

La evaluación constituye un término polisémico, una especie de “imán semántico”, que se sitúa en un campo de múltiples interrogantes. Si bien es una necesidad indiscutida, las reacciones que suscita van desde la adhesión al rechazo, pasando por la aprehensión en donde el gran interrogante estibaría *¿de qué estamos hablando cuando hablamos de evaluación?* (Careaga, 2011).

Tejada (1997, citado en Morales 2001) conceptualiza la evaluación como:

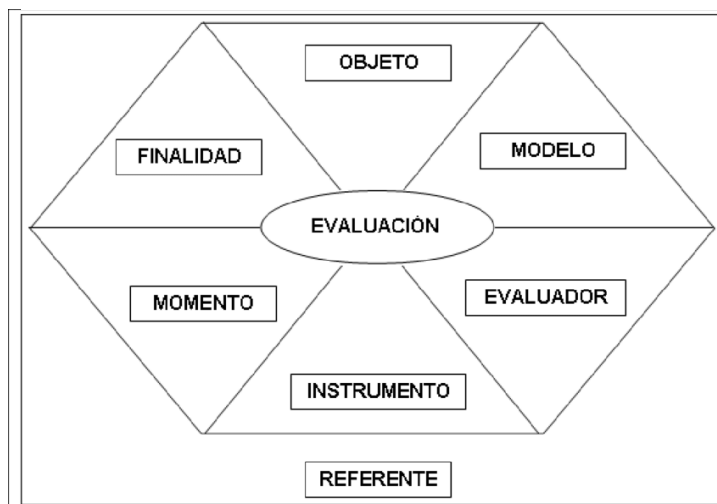
1. Un proceso sistemático de recogida de información, no de manera improvisada, más bien organizado y planificado en sus elementos y fases; desde diferentes puntos de vista con relación a los agentes, instrumentos, técnicas y métodos.

2. Relacionada con la emisión de un juicio de valor. No es suficiente con recolectar sistemáticamente la información, ésta se ha de valorar. El otorgamiento de un valor no quiere decir tomar decisiones, ya que el evaluador puede dar el valor, pero otras personas toman las decisiones, el papel del evaluador se sitúa en la valoración.

3. Orientada en dirección a la toma de decisiones. Puesto que el proceso evaluativo ha de servir para algo, como puede ser, la toma de decisiones encaminada a la mejora de la práctica educativa, por ello la evaluación ha de servir como medio, pero no de fin en sí misma.

Así mismo propone diversas dimensiones básicas de la evaluación educativa (figura 5) que responden a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué, cuándo, cómo, quién y con qué se realiza; esto permite realizar un diseño y planificación en función de la realidad que se va a evaluar.

**Figura 5**  
Dimensiones básicas de la evaluación educativa.



Fuente: Tejada (1991).



De cada una de estas dimensiones distingue diferentes tipos de evaluación que a continuación se enlistan:

- En respuesta a la pregunta ¿Qué evaluar? Aparecen diferentes elementos como los alumnos, los docentes y no docentes, el currículum, los recursos, los programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, los contextos, es decir todo aquello que tiene incidencia en el proceso educativo.

- En respuesta a la pregunta ¿Para qué evaluar? La evaluación se entiende como el medio para conocer la situación de base o el progreso de un proceso educativo; esto hace referencia a distintos modelos como la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

- La respuesta a ¿Cuándo evaluar? hace referencia al momento en que se lleva a cabo la evaluación y con relación a la finalidad, se da la evaluación inicial, procesual o continua y final.

- La respuesta a la pregunta ¿Quién evalúa? Hace referencia a qué personas llevan a cabo la evaluación y de quiénes son evaluados; se distinguen distintos tipos: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación interna y evaluación externa.

- En respuesta a la pregunta ¿Cómo evaluar? Se distinguen dos modelos que han surgido en función de diferentes paradigmas éticos, epistemológicos o metodológicos: el método cuantitativo y cualitativo. El método cuantitativo en el ámbito educativo trata de evidenciar el nivel en que se han confirmado y alcanzado los objetivos, mismos que son expresados por medio de conductas observables para más tarde ser cuantificadas y así construir hipótesis y verificarlas; el método cualitativo considera importante, además de los resultados finales, el desarrollo de los procesos para poder mejorarlos, todo ello desde el punto de vista de la realidad compleja de la educación, en donde no es posible separar las diferentes variables independientes del contexto en el que aparecen, y no se permite la generalización de los resultados a otros contextos.

- En respuesta a la pregunta ¿Con qué evaluar? Tenemos diferentes herramientas

a utilizar para conseguir la información necesaria en la evaluación de los objetivos marcados, la elección de estos instrumentos dependerá de diversos factores del proceso de evaluación: el objeto, la finalidad, el modelo y el momento.

Los cuestionamientos ¿Cómo evaluar? Y ¿Con qué evaluar? Se ahondarán más adelante.

### **3.2 Modelo cualitativo: técnicas e instrumentos**

Hernández y Moreno (2007), señalan que históricamente, la evaluación en la educación ha estado influenciada por el paradigma cuantitativo, teniendo como limitación en la praxis que sólo tiene en cuenta aspectos descriptivos de la evaluación, dejando de lado los explicativos. La evaluación ha sido concebida inicialmente desde una perspectiva pedagógica como la acción de otorgar calificaciones al rendimiento escolar para posteriormente permitir o denegar la acreditación del currículum, sosteniendo la idea de que evaluar invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en la medida que se estudia para aprobar y no para aprender. En un segundo plano desde la perspectiva psicológica se le dió un énfasis a la medición, Tyler (1973) se planteó la preocupación de organizar la práctica didáctica basada en una teoría curricular, junto a una visión conductista del aprendizaje, en este sentido, se consideraba efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta, observables por técnicas objetivas de la evaluación. En la misma década de los setenta surgen otros métodos en ciencias sociales y en educación bajo las ideas de Piaget y Vygotsky y la concepción constructivista del aprendizaje. Se trata de “los métodos cualitativos”, que priorizan el proceso y el uso de procedimientos antropológicos, mismos que se admiten como válidos para comprender los hechos educativos desde una mirada de comprensión contextual de los individuos y sus relaciones interpersonales, valorando y tomando en cuenta los procesos que se viven en el aula, más allá de los contenidos y de los procesos cognitivos, cesa la exclusividad de la aplicación de la evaluación a los alumnos y se desarrolla, entre otros elementos en los centros, en los profesores y en los programas

educativos (Careaga, 2001; Morales, 2001).

Concebimos entonces la evaluación como campo y a la vez herramienta de conocimiento para poder mejorar las prácticas educativas proporcionando información sobre los procesos, que serán valorados después para ayudar a la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos. La evaluación desempeña muchas funciones y sirve a múltiples objetivos, no solamente para el sujeto evaluado, sino también para el profesor, la institución educativa, las familias y la sociedad. Cobra entonces vital importancia la evaluación de las prácticas docentes, los procesos de autoevaluación, la evaluación de las instituciones, los criterios para construir evaluaciones y los sistemas de calificación.

Moreno (2004), señala que, hasta mediados de los sesenta, casi todos los instrumentos de medición y evaluación educativa hacían referencia a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, apenas se podía encontrar alguna orientación respecto a la evaluación de otros objetos. No obstante, siguiendo la evolución histórica de la evaluación se pueden apreciar los cambios cuantitativos y cualitativos que ha sufrido, pasando de una concepción centrada fundamentalmente en la valoración de productos mediante la aplicación de instrumentos estandarizados presumiblemente científicos, hasta llegar a una concepción mucho más amplia y comprensiva de la evaluación, en la que intervienen múltiples agentes, se emplean variados métodos de investigación, centrada no sólo en productos sino también en procesos, en definitiva, vista como una dimensión con variados ángulos e implicaciones pedagógicas, sociales, políticas, éticas, etc. para todos los que intervienen en ella.

La evaluación cualitativa emplea diversos instrumentos como escalas nominales y de orden jerárquico, categorías, caracteres y atributos, entre otras, ofreciendo resultados que son considerados por algunos con poca validez y confiabilidad, ya que pueden estar permeados por prejuicios y criterios no tan claros: es por ello que se considera fundamental utilizar una gran variedad de instrumentos que sirvan para corroborar los resultados (Hernández y Moreno, 2007).

Frente a la pregunta ¿Qué instrumentos utilizar? caben plantearse ciertas aclaraciones (Careaga, 2001):

1) La elección de técnicas de evaluación depende directa y exclusivamente de qué se quiere evaluar.

2) Cada técnica de evaluación puede desempeñarse en desigual medida de las funciones que hemos sistematizado.

A continuación, se muestran las distintas técnicas de evaluación educativa con sus respectivos instrumentos.

- Observación

El acto de observar y de percibir constituyen uno de los principales vehículos del conocimiento humano, prácticamente la ciencia inicia su procedimiento de conocimiento por medio de la observación, ya que es la forma más directa e inmediata de conocer los fenómenos y las cosas (Cerdeja Gutiérrez, 1991). La observación como técnica de recolección de datos en investigación permite revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinar quién interactúa con quién, comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verificar cuánto tiempo se está gastando en determinadas actividades. Así mismo, permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas o respuestas proporcionadas en cuestionarios, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo advertir sobre distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por los informantes (Marshall y Rossman, 1995; Schmuck, 1997; citados en Kawulich, 2005).

Hernández Sampieri et al. (2010) menciona que el investigador no debe delegar la observación, por ello es el ideal que esté entrenado en áreas psicológicas, antropológicas, sociológicas, comunicacionales, educativas u otras similares.

Algunas de las modalidades de esta técnica son: observación no participante y observación participante; en la primera el observador permanece ajeno a la situación que observa; estudia el grupo y permanece separado de él (Cerde Guitérrez, 1991), en cambio la *observación participante* involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistémico y no intrusivo (Taylor y Bodgan, 1989).

Díaz (2010) recupera 3 instrumentos principales que pueden apoyar la observación:

- Listas de cotejo: Consisten en un listado de frases que expresan conductas positivas o negativas, secuencias de acciones, etc., ante las cuales el observador tildara su presencia o ausencia. Estos instrumentos son apropiados para registrar desempeños de acciones corporales, destrezas mentales en torno a trabajos realizados.

- Escalas: A diferencia de las listas de cotejo, en estos instrumentos el observador ya no tilda la presencia o ausencia de un rasgo de comportamiento, sino que debe apreciar o estimar la intensidad de dicha conducta a lo menos en tres categorías. En estos casos se crea una cierta dificultad; la de emitir un juicio de valor al observar lo que ejecuta el estudiante en términos de: “bueno”, “regular” o “malo”; o bien, “siempre”, “a veces”, “nunca” u otras formas descriptivas más complejas. Existen 3 formas diferentes: escalas numéricas (los grados en que se aprecia el rasgo observado se representa por números), escalas gráficas (se representan mediante una línea o casilleros con conceptos opuestos en sus extremos) y escalas descriptivas (en ellas se organizan diversas categorías que se describen en forma breve, clara y del modo más exacto posible).

- Registros anecdóticos: Estos registros implican por parte del investigador anotar de modo sucinto y claro, a medida que suceden, los incidentes más significativos. Es necesario manejar un cuaderno de observaciones y hacer las anotaciones a la brevedad posible, incluyendo comentarios sobre la situación observada.

Al respecto Cuevas (2009) señala que debemos observar y anotar todo lo que consideremos pertinente, el formato puede ser tan simple como una hoja dividida en dos, un lado donde se registran las anotaciones descriptivas de la observación y otra las interpretativas (citado en Hernández Sampieri et al., 2010), Taylor y Bodgan (1989) recomiendan registrar las notas después de encuentros cara a cara.

- Encuesta

De acuerdo a diversos autores la técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite la recolección sistemática de datos de modo rápido y eficaz. Al respecto García (1993) la define como «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (Cerdeja Gutiérrez, 1991; Casas et al., 2003).

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que se definen como un documento que contiene una serie de preguntas respecto de una o más variables a medir, cuya finalidad es recoger de forma organizada la información (Casas et al., 2003; Hernández Sampieri et al., 2010). El objetivo de la investigación y factores como el tiempo disponible, los espacios y el propio investigador (disponibilidad de recolección y análisis) son fundamentales para la elaboración de los cuestionarios.

- Entrevista

La entrevista, se define como una reunión para conversar e intercambiar información, de acuerdo a pautas acordadas previamente entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados); su fin es distinto al simple hecho de conversar, pero adopta la forma de un diálogo coloquial (Cerdeja Gutiérrez, 1991; Hernández Sampieri et al., 2010; Díaz et al., 2013); se dirige hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes

respecto a sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1989); se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permiten obtener información personal detallada. Sin embargo, Deutscher (1973) y Creswell (2009) señalan que pueden existir desventajas en la aplicación de esta técnica, ya que las respuestas pueden ser distorsionadas, exageradas o verse permeadas por el punto de vista del participante (Citado en Taylor y Bodgan, 1989 y Hernández Sampieri et al., 2010).

Existen distintos tipos de entrevista, la elección de cada una de ellas dependerá del tipo de estudio y del investigador, de acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2010) y Díaz et al. (2013) se pueden clasificar en:

- ❖ Estructuradas: el entrevistador tiene un esquema de preguntas específicas a las que se apega durante la entrevista; tiene la ventaja de la sistematización, la cual facilita la clasificación y análisis, asimismo, presenta una alta objetividad y confiabilidad, su desventaja es la falta de flexibilidad que conlleva la falta de adaptación al sujeto que se entrevista y una menor profundidad en el análisis.

- ❖ Semiestructuradas o no estructuradas: al igual que la anterior el entrevistador tiene una guía de cuestionamientos, sin embargo, adicionalmente tiene la libertad de introducir nuevas preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados; su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

- ❖ Abiertas: son más flexibles e informales, se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (ritmo, estructura y contenido), sin embargo, pueden presentar lagunas de la información necesaria en la investigación.

De acuerdo con lo anterior, siendo los objetos de evaluación y los fines tan variados, se debe partir del principio de la complementariedad de metodologías y técnicas, cuya selección dependerá de cada caso en particular.

### **3.3 Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva**

En la literatura existe un número limitado de instrumentos para realizar una evaluación sobre el proceso de inclusión en el ámbito educación formal, y aún menor o inexistente es el número si hablamos de los espacios de educación no formal.

Guirao y Arnaiz (2014) exponen en su estudio una serie de instrumentos de carácter internacional que facilitan procesos de evaluación en los centros, dirigidos a la mejora educativa centrados en el ámbito específico de la atención a la diversidad:

- *Proyecto IQEA. Improving the Quality of Educación for All -Mejorar la Calidad de la Educación para Todos:* Este proyecto se aplicó, en 1991, en una serie de escuelas de Inglaterra con la finalidad de plantear y evaluar un modelo de mejora, además junto con un programa de apoyo para reforzar la capacidad de estas escuelas para proporcionar una educación de calidad a todos sus alumnos. Actualmente no se encuentra vigente, sin embargo, es trascendental debido a que se asienta sobre cinco grandes principios: la escuela debe ser una construcción de todos los miembros de la comunidad educativa; el aprovechamiento de los impulsos reformistas externos como oportunidades para trabajar las prioridades internas; el esfuerzo por crear y mantener las condiciones que garanticen el aprendizaje de todos; la potenciación de la cooperación; y la convicción en que la evaluación de la calidad compete a todo el profesorado. Para llevar a cabo este trabajo, además de modelos de entrevistas y ejercicios de debate, se utilizaron una serie de escalas de valoración/diagnóstico que, en forma de cuestionario, trataron de responder a la pregunta “¿dónde estamos ahora?”, requisito imprescindible para saber hacia dónde se quiere ir.



- *Cuestionarios “Calidad educativa y atención a la diversidad”*. Estos cuestionarios son resultado de una Tesis Doctoral titulada “Atención a la Diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña” (Casar, 2007) mediante este instrumento se pretende realizar una evaluación global de un centro respecto a la atención a la diversidad; Consta de 172 ítems distribuidos en seis cuestionarios que recogen el grado de importancia que los profesores dan a cada uno de los ítems que conforman los cuestionarios, así como el nivel de cumplimiento de dichos ítems en su centro. La principal aportación de este cuestionario parece ir dirigida a la reorientación de las políticas educativas a partir del estudio de la respuesta a la diversidad en determinados ámbitos concretos.

- *Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad*. El modelo de evaluación Inclusiva comenzó a fraguarse en el año 2005 mediante el proyecto “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”, entre la Fundación HINENI en asociación con UNESCO, el Ministerio de Educación de Chile, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la empresa Sistemas Computacionales S y J. Las aportaciones de este instrumento van en doble dirección: ayudar a las escuelas (potenciar su capacidad para desarrollar comunidades inclusivas; proporcionar información que facilite la toma de decisiones; e incrementar la participación y aprendizaje de los alumnos minimizando los procesos de exclusión) y ayudar a los responsables de las políticas educativas (obtener información para el fortalecimiento de las políticas de inclusión; testar la calidad de la respuesta de las escuelas a los alumnos con necesidades educativas especiales; utilización eficiente de los recursos para atender a la diversidad; y diversificación de la asignación de recursos en función de las necesidades). *Inclusiva* se compone de: un modelo de análisis (en torno a las cuatro áreas y dimensiones), una batería de instrumentos para la evaluación (13), un informe de evaluación, un

manual del evaluador y coordinador, y una guía para la mejora; se trata de un instrumento de evaluación externa que, requiere de una importante formación previa para su manejo.

- *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.* Esta guía, elaborada por Marchesi, Durán, Giné y Hernández en 2009 y auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), persigue un doble objetivo: facilitar la autoevaluación de la respuesta educativa de las escuelas y animarlos a relatar sus propias experiencias de cambio en el camino a la inclusión. Cuenta con una serie de indicadores previamente establecidos, con el fin de poder identificar áreas de mejora e innovación. Está dividida en dos secciones: Apartado A (“Situación de partida”) donde el profesorado tendrá ocasión de valorar las peculiaridades del contexto social y educativo de su escuela, así como su impacto e influencia en la inclusión; se encuentra estructurado, a su vez, en cuatro bloques (aula, escuela, comunidad escolar y administración educativa) ofreciendo, para cada uno de ellos, una serie de ítems que requieren respuestas tanto cuantitativas (número o porcentaje de alumnos) como cualitativas (escoger entre muy positiva-positiva-normal-insuficiente-muy insuficiente), además de permitir la introducción de comentarios sobre el particular y Apartado B (“Principios para la autoevaluación de la escuela y valoración de la práctica inclusiva, en especial de alumnos con necesidades educativas especiales”) donde la comunidad educativa (especialmente el profesorado) debe autoevaluar en forma de cuestionario, las circunstancias de la escuela diferenciando los siguientes bloques: las concepciones y la cultura de la escuela; las actuaciones y las prácticas de la escuela; la inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela; los apoyos a la inclusión; y las perspectivas de las prácticas inclusivas. Para cada uno de estos bloques se ofrecen una serie de principios que van acompañados de su definición y de unos indicadores, así como de un cuadro de valoración (en desacuerdo-bastante en desacuerdo-normal-bastante de acuerdo-de acuerdo) para determinar el grado de exactitud con el que cada uno de ellos describe la práctica en su escuela.

- *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela.* Ha sido elaborada, en 2009, por la Unidad de Desarrollo Sectorial (UDS) Estatal de Educación de la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). Representa una valiosa invitación a reflexionar de forma crítica sobre la ética y su práctica en el ámbito educativo (facilitando la distinción entre lo ético y lo no ético), como motor para la puesta en marcha de mejoras en el trato al alumnado con discapacidad intelectual y a sus familias. Incluye una guía metodológica de apoyo para secuenciar y orientar el proceso reflexivo que ha de ponerse en marcha en los centros. Identifica 6 fases: proceso de preparación; proceso de planificación; proceso de actuación y reflexión; proceso de comunicación; y proceso de seguimiento y evaluación. De igual modo, se aportan una serie de orientaciones para la creación de grupos de reflexión ética en los centros; finalmente, se proporciona un cuestionario sobre “La ética en la educación inclusiva” que, a través de sus ochenta y tres ítems, nos ofrece la visión de un centro educativo inclusivo “ideal” comprometido con la ética. Los profesionales deben valorar el grado de presencia de dichos ítems en sus centros (no lo tenemos en cuenta-algunas veces se tiene en cuenta-lo tenemos siempre en cuenta), además de identificar aquello que se hace, lo que no se hace y lo que se tendría que hacer, con el fin de facilitar el diseño de planes de mejora. La guía aporta, además, cinco casos prácticos para la reflexión, así como un glosario.

- *AVACO- EVADIE. Cuestionario EVADIE (Evaluación Atención a la Diversidad) como parte del proyecto AVACO (Análisis de Variables de Contexto para evaluación sistemas educativos).* Este instrumento fue realizado en 2009, por el Grupo de Evaluación y Medición (GEM) de la Universidad de Valencia, mediante el que se pretendió diseñar y validar una serie de Cuestionarios de Contexto para la evaluación de sistemas educativos en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Para la construcción del cuestionario EVADIE (Constructo Atención a la Diversidad), se delimitaron ocho dimensiones a partir de los enfoques teóricos (de exclusión, integrador e inclusivo): recursos, centro, concepto de normalidad, concepto de

diversidad, intervención, diagnóstico, currículo y nivel de rendimiento. Consta de sesenta y ocho ítems en los que se pide una valoración tanto personal como desde la perspectiva del centro donde se trabaja, empleando para ello una escala tipo Likert con seis alternativas (Nada/Nunca- Muy poco/Casi nunca- Algo/Pocas veces-Bastante/Con frecuencia-Mucho/Muchas veces- Totalmente/Siempre). Disponen de cuatro cuestionarios diferenciados por audiencia: docentes, orientadores y/o apoyo a la diversidad, inspectores y directores. La intención de los cuestionarios es principalmente ayudar a mejorar la utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos, para explicar el rendimiento y orientar las decisiones de intervención sobre el sistema.

- *ACADI. Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.* Desarrollado por el grupo de investigación “Educación inclusiva: una escuela para todos” de la Universidad de Murcia en 2012; este instrumento posibilita valorar si la respuesta educativa para atender a la diversidad que se lleva a cabo en un centro es de calidad y responde a una perspectiva inclusiva y tiene en cuenta si tras la misma subyace un discurso más amplio y profundo en torno a la inclusión-exclusión escolar, equidad y cohesión social. Consta de una serie de indicadores asignados a categorías distribuidas en 4 dimensiones: *Dimensión de contexto escolar* (indicadores referidos a la previsión y adecuada organización de acciones educativas por parte del centro para la atención ordinaria y extraordinaria de la diversidad), *Dimensión de recursos* (indicadores referidos a la dotación y uso de los recursos del centro y del contexto en el que se vincula; se incluyen aquí tanto los recursos materiales e instalaciones de aula y centro, como los recursos personales), *Dimensión de proceso educativo* (estos indicadores se centran en las características que debería tener la práctica educativa para una adecuada atención a la diversidad, en las condiciones óptimas para el desarrollo del trabajo del profesorado y en las relaciones que se establecen entre el centro y su contexto socio-comunitario y *Dimensión de resultados* (los indicadores de esta dimensión están referidos al impacto que las medidas de atención a la diversidad tienen en las capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos). Este

sistema de indicadores es el sustento del instrumento ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015) que, en forma de 4 cuestionarios, puede ser requisitado por distintos órganos del centro educativo con el fin de autoevaluarse. Dichos cuestionarios (Contexto Escolar, Recursos, Proceso Educativo y Resultados) pueden utilizarse independientemente según las necesidades y/o prioridades de evaluación de los centros.

- *Proyecto Alcalá Inclusiva: Guía para la Autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela. Adaptación del documento Index for Inclusion y Cuestionario “Hacia una escuela inclusiva”.* Desarrollado en la ciudad de Sevilla (España) por el Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra, en 2006, tiene como líneas básicas de intervención la autoevaluación de los centros mediante una adaptación del Index, identificando las fortalezas y las propuestas de mejora; apoyo y asesoramiento para la evaluación y planificación de propuestas de mejora en los centros, además de proporcionar los materiales de trabajo necesarios; y realización de actividades lúdico-formativas por parte de la Asociación Alcalareña de Educación Especial en los centros educativos con el fin de concienciar a los alumnos sobre la riqueza de la diversidad (Pérez Blanco, 2007). Se proporcionan un total de cincuenta y siete ítems distribuidos en tres ámbitos: escuela inclusiva desde la organización del centro, interculturalidad y aula inclusiva. Tras dicho cuestionario, se solicita que identifiquen cinco ítems que deberían convertirse en objetivos prioritarios de mejora en el centro.

- *Index for Inclusion (Index).* Esta obra de Booth y Ainscow publicada en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva en 2000 y actualizada en 2002 y 2011, ha sido traducida en más de 30 idiomas (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y se ha venido utilizando en centros educativos de distintos países. Se adaptó al contexto español en el año 2002 titulándose “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Este índice constituye tanto un compendio de indicadores para favorecer la inclusión en los centros educativos, como una herramienta dirigida

a facilitar a los centros la labor de autoevaluación y una guía para el desarrollo de políticas y prácticas educativas inclusivas. Consta de setenta indicadores a modo de referentes con los que se valora la situación presente en el centro educativo y se diseña e implementa posibles planes de mejora en las tres dimensiones identificadas: cultura, políticas y prácticas; para cada indicador proponen una serie de preguntas abiertas dirigidas a explicar su significado y concretarlo, así mismo, son susceptibles de ser modificadas por parte del propio centro con el fin de adaptarlas a las peculiaridades del contexto. Esta estructura de dimensiones, secciones e indicadores, representa una herramienta que puede servir a los centros a modo de guía de autoevaluación con el fin de revisar el grado de inclusión de los mismos, permitiendo la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación; del mismo modo, proporciona un “protocolo” para iniciar y mantener un proceso de mejora continua, ofreciendo de forma secuenciada todos los pasos para la innovación y la mejora.

Como se puede apreciar es una lista de instrumentos pensados para centros de educación formal, en su mayoría dirigidos a la comunidad docente quien autoevaluará su práctica y la respuesta de sus centros educativos hacia la diversidad del alumnado teniendo como eje rector la filosofía de la inclusión. Todos los instrumentos citados han sido creados en su mayoría en un contexto europeo, salvo “Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad” que fue desarrollado en Chile.

Azorín (2017) a través de una revisión documental recupera una serie de instrumentos que recogen información sobre educación inclusiva y atención a la diversidad en centros de educación primaria y secundaria. En su trabajo corrobora que la mayoría de los instrumentos tienen como destinatario el profesorado, seguido de los diseñados para alumnos, familias y algunos más para los tres colectivos. En esta última categoría se encuentran las herramientas del Index for inclusion, citado anteriormente, un referente y obra de obligada consulta que permite recoger la voz del profesorado, del alumnado, de las familias, de los políticos y de otros agentes,

acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en las culturas, políticas y prácticas de las instituciones educativas; su propia esencia deja entrever la importancia de los procesos reflexivos para acometer acciones de mejora.

Así mismo, Index for inclusion, es un recurso con múltiples ventajas, entre ellas la flexibilidad de adaptación de sus materiales ya que, como señalan Aiscow y Booth (2000) aunque se elaboró con la intención de ser aplicado sobre todo en centros educativos formales, puede ser utilizado de diversas maneras asumiendo que cada centro o institución que se proponga usarlo adapte los materiales a sus propias necesidades. En este sentido su catálogo de indicadores, con sus respectivas preguntas, permite elaborar reactivos adaptados a la realidad del contexto que será evaluado. De igual forma es un material accesible de fácil manejo, prueba de ello es que, como se mencionó anteriormente, ha sido traducido a diferentes idiomas y aplicado en varios países.

Bajo estas premisas se determinó el uso de este recurso, en su versión en español (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva), como un referente para la consecución de los objetivos de este trabajo: la construcción de una metodología propia y contextualizada para la evaluación del proceso inclusivo de la institución Florecer Casa Hogar, así como su aplicación para la obtención de información valiosa para la institución.

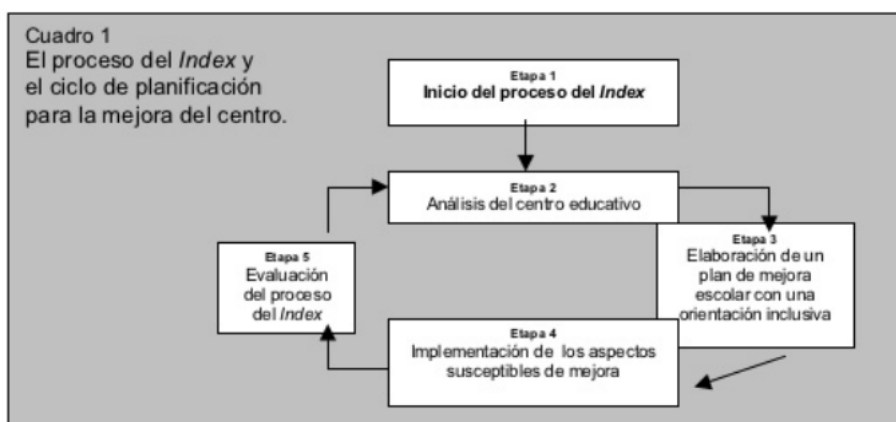
A continuación, profundizaremos un poco más sobre las características del material, para explicitar en el próximo capítulo los elementos retomados para la construcción de la propuesta metodológica. Primero, se compone de cuatro partes: la primera se encarga de ahondar en el enfoque inclusivo y recalcar los beneficios que obtendrán los centros que hagan uso de los materiales para sus procesos de mejora; la segunda parte, muestra el proceso sugerido por los autores para iniciar y mantener un proceso de mejora en los centros educativos con base en la inclusión; en la tercera parte se puede encontrar el compendio de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas que los autores proponen para el análisis del centro; finalmente, en la

cuarta parte se anexan instrumentos aplicados en diferentes experiencias de implementación del índice, así como, la bibliografía consultada para la generación de la obra.

Como se señala en el párrafo anterior, el *Index for inclusion* plantea 5 etapas a seguir para el trabajo en los centros, donde las etapas dos, tres, cuatro y cinco conforman un proceso cíclico, en la figura 6 se ilustra este proceso.

**Figura 6**

*El proceso del index y el ciclo de planificación para la mejora del centro.*



Fuente: Ainscow y Booth (2000).

En la primera etapa se constituye un grupo coordinador quien se encargará de sensibilizar a la comunidad del centro respecto al Index, adecuar los indicadores y las preguntas para ser usados y trabajados con otros grupos e informar sobre la metodología de este proceso.

En la segunda etapa se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar.
- Exploración del conocimiento del alumnado.
- Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad.
- Identificación de prioridades de mejora.



En esta etapa los autores hacen un especial énfasis en no ver la aplicación de los cuestionarios como el fin de la recolección de la información, ya que al analizar los resultados de estas consultas se inicia, si es necesario, nuevas investigaciones para completar el estudio de la cultura, las políticas y las prácticas escolares; así mismo, responsabiliza al grupo coordinador de decidir el mejor modelo para llevar a cabo el proceso y el modo de ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de mejora.

En la tercera etapa se elabora un plan de mejora que refleja los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la segunda etapa.

En la etapa 4 se pone en práctica el plan de mejora y se lleva un registro del progreso; y finalmente en la etapa 5, se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

### **3.4 Agentes educativos**

De acuerdo con distintos autores los agentes educativos que participan en las instituciones son una pieza fundamental al hablar de inclusión (Calderón, 2012; Calvo, 2009).

Es por ello que nos centraremos específicamente en el papel que juegan y su importancia en el proceso de inclusión y evaluación de los centros bajo esta perspectiva. De hecho, el Index for inclusion plantea la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa para la evaluación de los centros (padres, madres, tutores, docentes, alumnos, directivos), sin embargo, también agrega que se adapta a las circunstancias específicas de éstos (Ainscow y Booth, 2000).

El logro de la instauración de la Educación Inclusiva como un nuevo paradigma educativo está enmarcado, además, por las características del componente humano, en especial de la dirección del centro educativo, pero también por las particularidades de las personas profesionales de la educación (Valenciano, 2009). Y esto es porque, en el caso de la educación formal, el profesor debe dar solución a las diferentes necesidades educativas, siendo el responsable de crear nuevos planteamientos y procesos de enseñanza que sean enriquecedores

para todos los alumnos del aula; a su vez, de elaborar material apropiado para todos. Pero, principalmente, es quien debe guiar el proceso de socialización de los niños para evitar la discriminación entre estos, creando un ambiente adecuado para integrar a los estudiantes en la diversidad (Calderón, 2012).

Por otra parte, cada persona que tiene un influencia directa o indirecta en los niños, niñas y adolescentes se considera como agente educativo, en palabras de Calderón (2012) “agentes educativos son todos aquellos personajes que intervienen en el proceso formativo del niño” (p.48); ellos son quienes viven todos los días la cultura y políticas del centro quienes tienen contacto con los niños, niñas y adolescentes y las familias de éstos, por lo cual parece pertinente iniciar este proceso de mejora recuperando sus opiniones y vivencias; para que posteriormente se pueda considerar ampliar el trabajo de evaluación involucrando al resto de la comunidad educativa.

## **IV. MÉTODO**

### **4.1 Problematización**

Es recurrente que las organizaciones de la sociedad civil que trabajan con poblaciones en riesgo, sean vistas como instituciones altruistas que brindan caridad a los “menos favorecidos”, es decir, cubren carencias y en ocasiones estas visiones se filtran en las organizaciones al grado de que sus modelos de atención se rigen por esta visión. Esto ha generado que las OSC piensen que no hay la necesidad de profesionalizarse, sin embargo, para brindar una atención de calidad es importante llevarlo a cabo. Profesionalizarse, significa, que su cultura, políticas e intervenciones estén regidas por paradigmas actuales que dan un papel a la sociedad y a los individuos en su proceso de desarrollo, que su personal cuente con la formación adecuada para hacer frente a las necesidades de sus poblaciones en atención y que esta organización pueda evaluarse para identificar fortalezas, áreas a fortalecer y con ello tomar decisiones y acciones que a su vez puedan ser evaluadas para determinar su impacto y actuar en consecuencia. Las OSC son espacios de educación no formal ya que al profesionalizarse cuentan con una estructura para favorecer el desarrollo de competencias y serán capaces de evaluar su impacto.

Ahora bien, al hablar de espacios educativos ya sea educación formal o no formal, no podemos evitar hablar de individuos y de igual forma de diversidad ¿Cómo atender a la diversidad en espacios de educación no formal? En la literatura revisada no se encontraron registros donde se responda a este cuestionamiento, sin embargo, en lo referente a educación formal la inclusión es la respuesta; modelo que puede ser trasladado al ambiente de educación no formal.

La inclusión entonces va a favorecer el potencializar las habilidades de cada miembro al brindar una atención equitativa, entendido como dar a cada persona lo que requiere y no de forma homogénea, reconociendo la individualidad de cada persona. Esto empata con los principios de la resiliencia que consideran de suma importancia fortalecer a los individuos a través

de acciones que les permitan reconocerse como sujetos con capacidades, valía e importancia dentro de su comunidad para enfrentar la adversidad, y a su vez mitigar los factores de riesgo que se puede igualar a uno de los objetivos de la inclusión: disminuir y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden llegar a enfrentar las personas y que son factores propios del ambiente y no de los sujetos.

La inclusión, rigiendo los procesos formativos dentro de un espacio educativo no formal, facilitará el desarrollo de la capacidad de resiliencia de una población en situación de vulnerabilidad que se enfrenta a diferentes adversidades; es por ello que consideramos de suma importancia evaluar el proceso inclusivo que se lleva a cabo dentro de Florecer Casa Hogar. Sin embargo, esto se convierte en una tarea complicada cuando nos encontramos sin opciones para reconocer el grado de inclusión existente en espacios de educación no formal, ya que en su mayoría esta labor se ha atribuido sólo a contextos escolares; se genera entonces, la necesidad de adaptar metodologías existentes o generar las propias para conseguirlo, de aquí surge el interés de este trabajo.

#### **4.2 Objetivos**

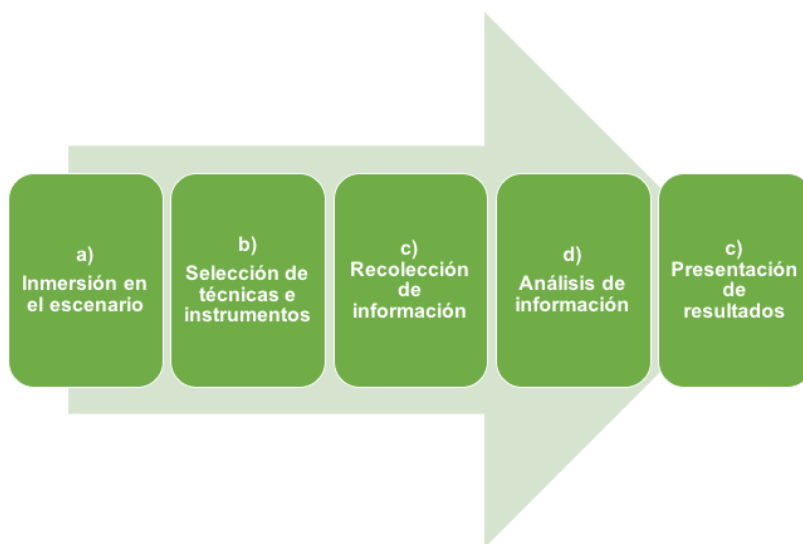
- Presentar una propuesta metodológica para evaluar la presencia de la filosofía inclusiva en la cultura, las políticas y las prácticas institucionales de espacios con las siguientes características: organización de la sociedad civil con modelo de intervención basado en la educación no formal e informal para potenciar el desarrollo humano de poblaciones en situación de vulnerabilidad.
- Realizar una evaluación para reconocer la presencia de la filosofía inclusiva en la cultura y políticas institucionales de Florecer Casa Hogar, así como en las prácticas de sus agentes educativos y redactar un breve informe donde se pueda identificar fortalezas y áreas de mejora para entregarlo a la institución.

### 4.3 Propuesta metodológica

En este apartado se describe la puesta en práctica de la propuesta metodológica para la evaluación del proceso inclusivo de una organización de la sociedad civil, y que es planteada a partir de las revisiones teóricas y metodológicas descritas en los capítulos II y III. Para la propuesta se plantea un proceso lineal de 5 fases: inmersión en el escenario, selección de técnicas e instrumentos, recolección de información, análisis de información y presentación de resultados, en la figura 7 se ilustra este proceso.

**Figura 7**

*Propuesta metodológica para la evaluación de OSC en el marco de la inclusión*



Fuente: Autoría propia

Como se señala en el capítulo III apartado 3.3 *“Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”* el índice, debido a sus características y a lo que ofrece, fungió como un referente que guió las acciones para la construcción de la propuesta metodológica y evaluación de la institución. Se retomaron de la obra de Ainscow y Booth, elementos y planteamientos de la parte 1 “Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos”, de la parte 2 “El proceso del Index” y de la parte 3 “Dimensiones, secciones, indicadores y

preguntas”. La primera parte apoyo a la conceptualización de la inclusión. De la segunda parte se contemplaron las primeras dos etapas del proceso del Index “Inicio del proceso del index” y “Análisis del centro”, para establecer las acciones de las fases b y c respectivamente. Por último, la tercera parte del material apporto para la fase b, las bases para la elaboración de los reactivos y/o criterios que se incluyeron en los diferentes instrumentos de recolección y análisis de datos durante la fase d.

A continuación, se describen las acciones realizadas en cada una de las fases, la temporalidad de cada fase puede variar y ajustarse al tiempo que cada evaluador e institución tengan destinado para el proceso. Sin embargo, se debe considerar que las etapas que demandaron mayor tiempo para su desarrollo fueron la selección de técnicas e instrumentos y el análisis de la información. En el caso particular de este trabajo, la inmersión en el escenario se llevo también un tiempo prolongado debido a los programas universitarios que cursaba la autora y que requerían su presencia y participación en la institución (licenciatura y posteriormente especialidad).

**a) Inmersión en el escenario.**

Como parte del programa de formación teórica-práctica de la Especialidad en Educación en la Diversidad y Desarrollo Humano, de la FPSI de la UNAM, se llevó a cabo una inmersión de la autora del presente trabajo en la institución Florecer Casa-Hogar asistiendo 12 horas a la semana con un rol de agente educativo. Las actividades realizadas fueron: brindar acompañamiento psicoeducativo en tareas escolares, participación en el diseño y aplicación de programas de intervención psicoeducativos derivados de la detección de necesidades de la población. Anteriormente a esta inmersión, como parte de la formación teórico práctica de la Licenciatura en Psicología, entre otras actividades formativas, se realizó un proceso de inducción en el escenario, con el propósito de conocer los espacios físicos, la población atendida, el personal de la institución, los reglamentos internos, los programas psicoeducativos y las rutinas

diarias; así como la participación en el diseño y aplicación de algunos programas de atención a la población. La inmersión en el escenario permitió, en primera instancia, detectar la necesidad de corroborar la presencia de la filosofía de la inclusión en la cultura, políticas y prácticas del centro, como elemento promotor de un estilo de afrontamiento resiliente en los niños, niñas y adolescentes. En segundo término, y con mayor incidencia en la propuesta metodológica, permitió conocer a detalle la dinámica de la institución y de los agentes educativos lo que sirvió como insumo para definir las técnicas e instrumentos más adecuados para el proceso de evaluación.

**b) Selección de técnicas e instrumentos.**

En esta fase teniendo el Index for inclusión como referente, se recuperan las propuestas de la etapa 1. En primera instancia, la obra propone como primer paso la constitución de un grupo coordinador, formado por miembros de la comunidad educativa como directores, docentes e incluso alumnos y padres y madres de familia, el cual se encargará de conocer a fondo los materiales, a través de ocho actividades propuestas por los autores, y prepararlos para posteriormente trabajar con toda la comunidad. Debido a las particularidades del espacio objeto de evaluación no se integró un grupo coordinador, sino que, la autora de este trabajo, se encargó de realizar las actividades propuestas para profundizar en los materiales. Esta acción atendió a uno de los planteamientos señalados en el Index: la posibilidad de ser utilizado para estructurar investigaciones individuales o grupales de los centros educativos. Así mismo, para esta fase se consideró realizar cinco de las ocho actividades expresadas en el índice para familiarizarse con el concepto de inclusión y con los indicadores propuestos para su evaluación. Las actividades 1 y 2 “¿Qué es la educación inclusiva?” y “¿Qué es el apoyo pedagógico?” permitieron recuperar estos conceptos y tenerlos claros antes de comenzar el proceso de evaluación; primero se hizo la lectura de la parte 1 del Index que plantea una perspectiva sobre lo que es la inclusión, adicional se complementó con literatura de otros autores para clarificar ideas y complementar

nociones, de hecho, el Index ofrece esta flexibilidad: adaptarse a una gran variedad de opiniones dentro de los centros siempre y cuando se adopten los objetivos centrales. Por otro lado, las actividades 6, 7 y 8 permitieron examinar los indicadores y preguntas. Se revisaron los indicadores concentrados en la parte 3 del material y se seleccionaron los que aplicaban al centro de acuerdo a sus condiciones: OSC y contexto de educación no formal. Posteriormente, se procedió a revisar las preguntas de cada indicador para definir su sentido, también contenidas en la obra. Una vez concluida esta actividad, se procedió a la adaptación de los indicadores que incluyeran en su redacción términos propios del contexto. Este proceso fue supervisado y retroalimentado por una experta en psicología con un conocimiento profundo de la institución.

Concluida la sensibilización y el análisis de los indicadores y las preguntas, se comenzó el período de conformación de instrumentos para la recopilación de datos proporcionados por los agentes educativos. El *Index for inclusion* propone en su apartado número cuatro, distintos cuestionarios que incluyen los indicadores más importantes de acuerdo a las experiencias previas de aplicación. En función de estas propuestas y considerando las ventajas de este tipo de instrumentos, recopilar un gran número de datos en poco tiempo, así como, la flexibilidad de su aplicación, se determinó el uso de un cuestionario. Sin embargo, como se señaló anteriormente, se retomaron y adaptaron los reactivos que se consideraron aplicables para la institución para la elaboración de instrumentos propios.

Se construyó un cuestionario titulado “Evaluación en el marco de la inclusión” (anexo 1), que consta de 69 reactivos (generados a partir de los indicadores y preguntas), en forma de afirmaciones sobre cultura, políticas y prácticas inclusivas presentes en el centro educativo, que a través de una escala de respuesta tipo Likert (de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo y necesito más información) permite recoger las percepciones de los agentes. El proceso de construcción fue acompañado y retroalimentado por la experta en psicología que se señaló anteriormente en este mismo inciso, para la validez y confiabilidad del mismo.



Este cuestionario incluye una breve descripción de los objetivos de la evaluación, la estructura del instrumento, una cláusula de confidencialidad que, además del compromiso ético con los que responden, busca evitar sesgos en las respuestas por la deseabilidad social que pueden mostrar, situación que se menciona en el Index, y finalmente, instrucciones para el llenado de los datos sociodemográficos. El instrumento está dividido en dos secciones: la primera sección evalúa la cultura y las políticas de la institución desde la perspectiva de sus agentes educativos y la segunda sección, es una autoevaluación que realiza cada agente sobre sus prácticas cotidianas; cada sección inicia con las instrucciones para responder. Así mismo, se incluye un glosario de términos presentes en los reactivos que pueden resultar complejos para los agentes, pero que era necesario usar por cuestiones de redacción y espacio, esta acción se considero en respuesta a la necesidad de “accesibilidad para todos” que se plantea en el Index, y se especifica al inicio del cuestionario. Este proceso también fue supervisado y retroalimentado por una experta en el campo.

Se consideró, además del el cuestionario, utilizar técnicas complementarias de recolección de información para tener una visión más amplia sobre cada dimensión. Para las dimensiones de cultura y prácticas inclusivas, se decidió fungir como observador participante de las rutinas del centro, registrando los hechos de forma descriptiva, incluyendo expresiones no verbales, en una bitácora.

Para la dimensión de políticas, se diseñó una entrevista semi estructurada destinada a las directoras de la institución (anexo 2).

### **c) Recolección de información.**

Para esta fase se recuperaron principios de la etapa 2 “Análisis del centro”, localizada en la segunda parte de la obra “El proceso de trabajo con el index”. Tal como la responsabilidad del evaluador (equivalente al grupo coordinador en este trabajo) para la elección del mejor modelo para llevar acabo el proceso y el modo de ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de mejora.

Una vez definidas las técnicas e instrumentos, se hizo la aplicación de los cuestionarios “Evaluación en el marco de la inclusión” a los 21 agentes educativos que participan en la organización. Esta fue individual con formato impreso y con formato digital enviado por correo electrónico para un grupo de agentes. Considerando así el principio de “garantizar la oportunidad de que todos los miembros del profesorado sean incluidos”, sugerido en la segunda etapa del proceso del index.

Después de esta aplicación se calendarizó la observación sistemática para estar participe en las diferentes actividades y momentos en la institución, la información obtenida en las observaciones se registro en una bitácora, misma que fue fechada y numerada para acceder con mayor facilidad a los registros.

Finalmente se realizó la entrevista a cada directora de la institución de forma individual, con doble modalidad de aplicación: presencial, misma que se grabo en formato de audio con autorización de la entrevistada y a distancia, a través de la adaptación de la entrevista a un cuestionario (anexo 3) que se envió por correo electrónico a la entrevistada y recuperado por el mismo medio.

d) **Análisis de información.**

Una vez recolectada la información, se procedió a analizarla, siguiendo diferentes técnicas de acuerdo al tipo de datos obtenidos.

Las respuestas del cuestionario, de todas las dimensiones, se registraron en una base de datos en el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS Statistics 20.0), para posteriormente obtener un análisis de frecuencia de respuesta tomando en cuenta los siguientes rubros:

- Rol del agente
- Antigüedad
- Respuesta

Adicionalmente, se generaron gráficas que concentraron la información posibilitando una lectura rápida de las respuestas adquiridas en cada reactivo y analizar si las variables “rol del agente” y “antigüedad” influían en el desarrollo de prácticas inclusivas y el conocimiento de la cultura y políticas de la institución.

Las notas de campo resultado de la observación participante y la información de las entrevistas se transcribieron a formato digital. En el caso de los registros de las observaciones, el cuestionario fungió como guía para el análisis: se construyeron tablas donde se insertaron fragmentos de las observaciones que se relacionaban con los ítems y se realizó una interpretación de lo sucedido en función de estos reactivos. Este proceso fue dialogado con una experta en el campo para darle confiabilidad y validez a los resultados. Posteriormente, se comparó la información que se obtuvo por cada técnica aplicada, siguiendo el orden de los reactivos para una mejor comprensión de lo que sucede en la institución en cuanto al proceso de inclusión y se redactaron conclusiones. Esta fase se ilustra en el capítulo V apartado 5.1 *“ejemplo de análisis de datos”*.

e) **Presentación de los resultados.**

Terminado el análisis de datos, se procedió a elaborar un informe para la institución, con el objetivo de que las autoridades pudieran tomar decisiones para favorecer la inclusión en su centro. Así como, para facilitar la aplicación de las tres etapas restantes que propone el Index for inclusion (elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva, implementación de los aspectos susceptibles de mejora y revisar el proceso del index), si así lo desearan. El informe considero la siguiente estructura: introducción, resultados cultura inclusiva, resultados políticas inclusivas, resultados prácticas inclusivas y comentarios finales. En los apartados de cada una de las dimensiones evaluadas se agregaron los reactivos y sus resultados se redactaron en prosa. Este informe de resultados puede ser consultado en el anexo 4.

## V. RESULTADOS

En este capítulo se presentan dos tipos de resultados, en la primera parte se expone un ejemplo del análisis de datos llevado a cabo para obtener los resultados correspondientes a cada dimensión evaluada. Mientras que en la segunda parte, se revisa el proceso de construcción e implementación de la propuesta metodológica objeto de este trabajo, de igual forma, se determina la viabilidad de las estrategias empleadas durante el proceso de evaluación.

### **5.1 Ejemplo de análisis de datos**

A continuación se muestra un ejemplo ilustrativo del análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y los registros de las observaciones de una de las secciones evaluadas, esto únicamente por fines prácticos y de extensión del trabajo. Sin embargo, se analizaron los datos de las 6 secciones que conforman las 3 dimensiones evaluadas (cultura, políticas y prácticas inclusivas) y cuyos resultados conforman el « Informe Institucional “Evaluación en el marco de la inclusión” » que se puede consultar en el anexo 4.

La elección de la categoría “construcción de comunidad” de la dimensión **Cultura inclusiva**, se realizó de forma aleatoria, también cabe especificar que los resultados aquí expuestos utilizan nombres distintos a los verdaderos para mantener la confidencialidad de los miembros de la institución.

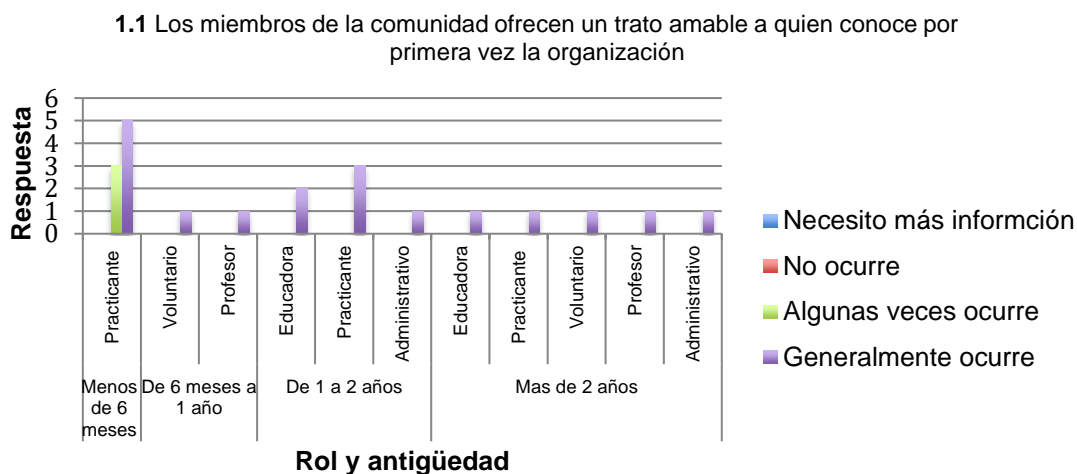
Para facilitar la comprensión y lectura de los resultados se utilizó una palabra para definir el rol de cada agente, quedando de la siguiente manera: Practicante (psicólogos y psicólogas de la educación en formación), Voluntario (persona que colabora con la institución por iniciativa propia, y sin ningún vínculo laboral) Profesores (profesores de actividades recreativas) Educadora (educadoras en la institución) y Administrativo (personal de dirección). Por lo que se

podrán encontrar estos términos en los resultados, discusión y conclusiones e instrumentos de evaluación anexados.

- C.1.1. Los miembros de la comunidad ofrecen un trato amable a quien conoce por primera vez la organización.

La figura 7 muestra que 18 agentes, con rol y antigüedad variada, indicaron que esa es una práctica que ocurre generalmente en la institución; mientras que 3 restantes (practicantes con menos de 6 meses) opinan que ocurre, pero no con regularidad, las diferencias en opinión se observan con mayor claridad en el grupo de practicantes con una antigüedad menor a 6 meses.

**Figura 7**  
Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al contacto inicial dentro del centro.



Durante las observaciones sistemáticas que se realizaron hubo pocos momentos en los que se encontraran personas nuevas dentro de la organización, sin embargo, se pudo observar en dos distintos momentos la presencia de personas ajenas a la dinámica diaria o periódica. A continuación, se presentan en la tabla 1 fragmentos de las notas de campo que evidencian un trato amable y cordial hacia personas externas a la institución.

**Tabla 1***Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 26 de junio de 2015 (página 48)</b></p> <p>Un grupo de educadoras en formación acudirán durante dos semanas a la institución para realizar observaciones de las conductas de los niños de preescolar como parte de un proyecto educativo. En esta sesión la consigna es realizar dibujos sobre la familia;</p> <p>E1 (educadora): El día de hoy vamos a hacer un dibujo de sus familias, pueden tomar hojas y plumas para dibujar a sus papás, hermanos, primos, tíos y abuelos .</p> <p>Ro (preescolar): pero no tengo abuelitos...</p> <p>E2 (educadora): No te preocupes, puedes dibujar solo a otros familiares.</p> <p>Es (preescolar): ¿Me ayudas, por favor?</p> <p>E3 (educadora): si, bueno tú puedes hacerlo solito, yo delinee tu mano y tú le pones algo adentro, ¿va?</p>
2. Clase de fútbol	<p><b>Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 57)</b></p> <p>Una vez concluido el calentamiento, el profesor da la indicación de que dará inicio un partido de futbol para cerrar la sesión, fuera del grupo se encuentra Af, quien no es usuario de la institución;</p> <p>Af: ¿"Prof., yo de quien soy" ?,</p> <p>Educadora A: "¿Por qué el invitado no va a jugar?" (haciendo referencia a Af)</p> <p>Es (preescolar): "de nosotros"</p> <p>Af sigue preguntando en qué equipo jugará,</p> <p>Profesor C: espérame tantito, te digo en un momento...</p> <p>Pasado un tiempo el Profesor C se acerca a Af y le da una instrucción;</p> <p>Profesor C: Af toma el silbato, tú lo vas a hacer sonar cuando yo te diga, ¿sale? (se le asigna el rol de árbitro dentro del juego)</p>

**1. Acompañamiento psicoeducativo.** Se puede notar que los niños y niñas atienden las indicaciones e interactúan naturalmente con las educadoras en formación, por ejemplo, Ro escucha la indicación "Dibujar a su familia" y hace un comentario en función de esta "Pero no tengo abuelitos", piden apoyo utilizando la palabra "por favor" y usan un tono de voz suave (Es: ¿Me ayudas, por favor?), por lo tanto, su lenguaje es amable y respetuoso. La estancia de las educadoras en formación es temporal y reciben un trato amable por parte de los niños y niñas.

**2. Clase de fútbol.** El profesor de fútbol, la educadora y los niños y niñas buscan incorporar a las actividades a quien conoce por primera vez el centro, cuando la dinámica de las actividades lo permite por ejemplo la Educadora A pregunta "¿Por qué el invitado no va a jugar?" y uno de los niños responde ante la inquietud del visitante por saber a qué equipo se incorporará para realizar la actividad "Es (preescolar): de nosotros"; el profesor por su parte busca la forma

de integrarlo activamente a la actividad “Af toma el silbato, tú lo vas a hacer sonar cuando yo te diga, ¿sale?”.

Como puede notarse, de acuerdo a los resultados, esta es una práctica que se encuentra presente en la institución, sin embargo, algunos agentes educativos con poco tiempo de antigüedad no consideran que se lleve a cabo con regularidad, mismo que puede deberse a que como menciona en las observaciones, no es frecuente encontrar nuevos miembros, dependiendo del rol que desempeñe cada agente.

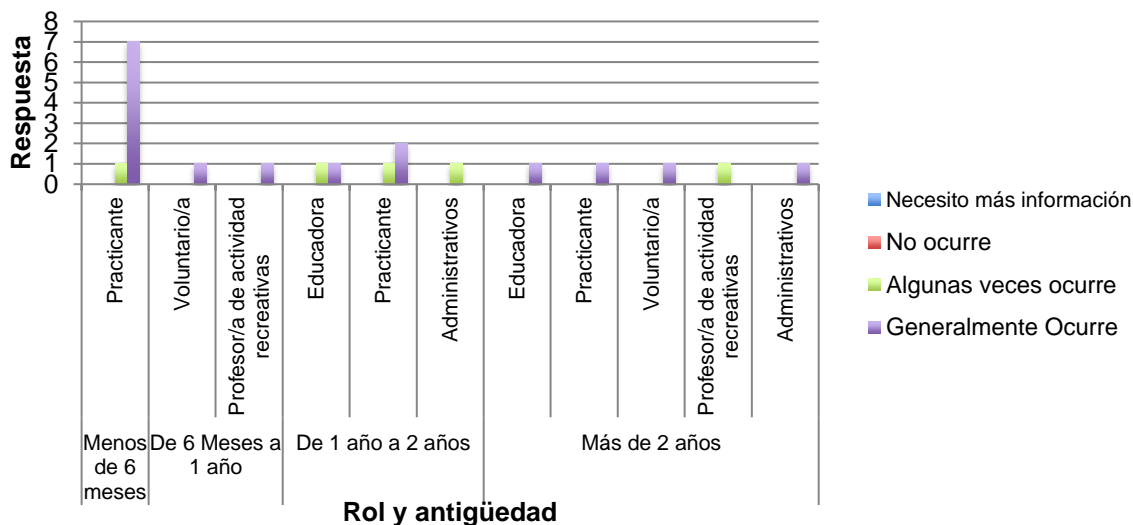
- C.1.2. Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso con todos las niñas, niños y adolescentes independientemente de si su estancia es temporal o permanente.

La figura 8 muestra que 16 agentes, con rol y antigüedad variada, perciben que es una práctica que generalmente ocurre en la institución, y los 5 restantes, con rol y antigüedad variada, opinan que ocurre, pero no con regularidad, la variabilidad de opiniones es independiente al rol que desempeñan los agentes o su tiempo antigüedad en la organización.

**Figura 8**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al contacto entre agentes y niños, niñas y adolescentes.*

1.2 Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso con todos las niñas, niños y adolescentes independientemente de si su estancia es temporal o permanente



La observación participante pudo dar cuenta también de que se mantiene un contacto amistoso con las niñas, niños y adolescentes independientemente del tiempo de su estancia, como lo podemos observar en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Clase de vovinam	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 49)</b>            Profesor V: “Que fuerza tienes campeón” “Hay que subirte de volumen”</p> <p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 49)</b>            Bajaron los chicos de primaria, el profesor comienza a saludarlos</p>
2. Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 56)</b>            Jon se acerca a practicante F            Practicante F: ¿Qué te gustaría ponerle a tu gafete? ¿Qué prefieres usar?            Practicante F se va moviendo de lugar brindando atención            Practicante R sonrío y brinda una caricia en la barbilla a Val diciendo “muy bien” y Val sonrío con ella</p> <p><b>Bitácora 24 de septiembre de 2015 (página 61)</b>            Practicante Aj: “Mon, dame esto ya no te distraigas, cada que te toque la nariz es porque está distraída, ¿va?”,            Mon: “Necesito que me ayudes”            Practicante Aj: Sí, por supuesto.</p>

**1. Clase de vovinam.** En las clases de Vovinam el Profesor V hace uso de frases que reconocen la potencialidad de los niños y niñas y los saludan de forma individual lo que denota una relación respetuosa y de reconocimiento a sus alumnos, lo que crea un ambiente de confianza.

**2. Acompañamiento psicoeducativo.** Podemos notar entre los practicantes y niños y niñas una relación cercana donde interactúan con respeto en un ambiente de apoyo y búsqueda de hacer partícipes a los niños y niñas de la toma de decisiones (Practicante F: ¿Qué te gustaría ponerle a tu gafete? ¿Qué prefieres usar?; Facilitador F se va moviendo de lugar brindando atención; Practicante Aj: “Mon, dame esto ya no te distraigas, cada que te toque la nariz es porque está distraída, ¿va?”) la comunicación es igualmente cercana y hasta cierto punto



cariñosa sin caer en el exceso, se usa un tono de voz bajo que puede considerarse como amable y/o dulce (Practicante R sonríe y brinda una caricia en la barbilla a Val diciendo “muy bien” y Val sonríe con ella).

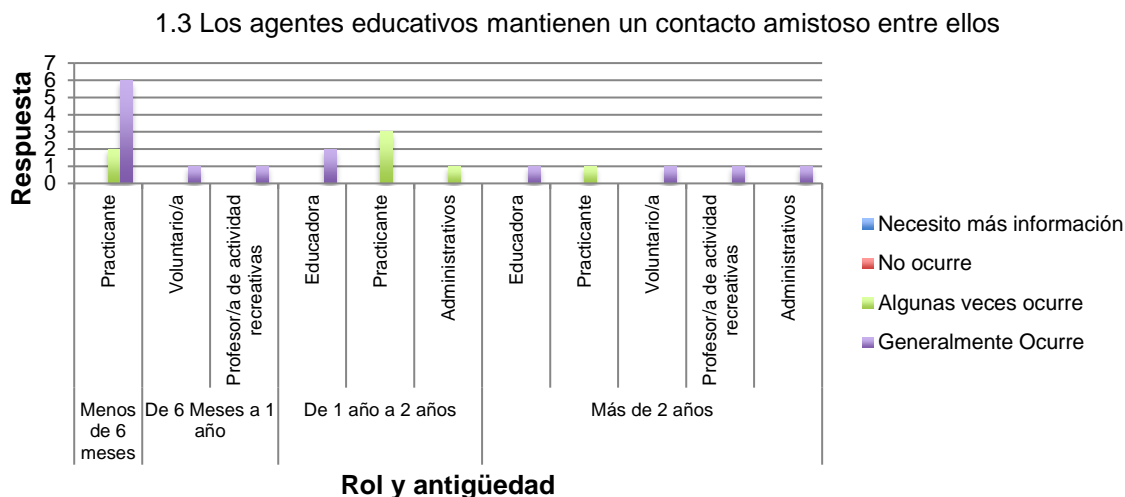
En ambos resultados es posible confirmar que se mantiene un contacto amistoso hacia los niños, niñas y adolescentes por parte de los agentes educativos al generar ambientes de apoyo y reconocimiento.

- C.1.3. Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso entre ellos.

La figura 9 muestra que 14 agentes educativos, con rol y antigüedad variada, opinan que se mantiene un contacto amistoso entre ellos; mientras que 7 (practicantes y administrativos con antigüedad variada) opinan que algunas veces ocurre; podemos observar una clara diferencia de opinión en el grupo practicantes y administrativos, con una antigüedad menor a seis meses en el caso de los practicantes y en ambos grupos con una antigüedad mayor a un año, se puede atribuir la discrepancia a que no todos los agentes educativos conviven debido a que sus actividades se desarrollan en tiempos y espacios distintos, siendo el grupo de educadoras quienes logran tener un contacto con todos los agentes educativos, sin embargo, es importante considerar que los administrativos son un grupo que generalmente tiene contacto con todos los agentes de igual forma.

**Figura 9**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al contacto entre agentes.*



La observación participante permitió observar la convivencia entre los distintos agentes educativos y dar cuenta que los agentes educativos mantienen un contacto amistoso entre ellos, como lo podemos observar en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 24 de febrero de 2015 (página 17)</b></p> <p>Practicante P: ¿Qué te pareció el material? ¿Habría que ajustar algo?</p> <p>Practicante B: Creo que, si hay que ajustar, pienso que será mejor en lugar de palomear poner velcro y usar unas palomitas enmicadas que se peguen y despeguen para que no se manche la orden del día</p> <p>¿Cómo ves ?</p> <p>Practicante P: Sí me parece buena opción entonces así le hacemos.</p>
2. Reunión practicantes	<p><b>Bitácora 5 de marzo de 2015 (página 26)</b></p> <p>Practicante N: He notado que a Gi le ha costado trabajo comprender los aspectos declarativos...</p> <p>Practicante G: Aunque se ha logrado estructurar en cuanto a su manera de aprendizaje; ¿Sabes? una recomendación sería situar los contenidos a sus propias experiencias, lo que Gi ha vivido.</p> <p>Practicante N: Me parece que Ik no me presta atención, tal vez no me ve como figura de autoridad.</p> <p>Practicante A: N, yo he percibido que los cambios son difíciles para Ik le cuesta trabajo, podríamos trabajar distintas estrategias.</p> <p>D: A ¿Tú ya has trabajado antes con Ik, ¿verdad? ¿Qué les parece si A modela como acercarse a Ik?</p>
3. Reunión practicante-educadoras	<p><b>Bitácora 23 de abril de 2015 (página 43)</b></p> <p>Practicante Be: Educadora H, En la mesa de trabajo no supe porque separaste a Pe y Es.</p> <p>Practicante T: Yo tampoco entendí y me pareció muy brusco...</p>

---

4. Clase vovinam	<p>Educadora H: Lo que pasa es que en casa hay mayor favoritismo por Pe, por ejemplo, a ella la llaman la "güera" y a Es la "morena".</p> <p>Practicante Be: Creo que no fue adecuado hacerlo en la mesa, tal vez podrías reunirte con nosotras en otro espacio, comentarnos los acuerdos que tienen antes de que iniciemos y una explicación del porqué.</p> <p>Educadora H: Claro, lo podemos manejar así desde ahora.</p> <p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 49)</b></p> <p>Profesor V: Chicos fórmense por favor para lavarse las manos, ¿Me podrías ayudar a Alp, por favor?</p> <p>Pe toma de la mano a Alp y exclama: Primero las chiquitas...</p> <p>Educadora An: Chicos sin correr, ¿Lo ayudó profesor?</p> <p>Profesor V: Si, gracias Educadora An</p> <p>Educadora An comienza a apoyar a los chicos con el lavado de manos.</p>
5. Taller de zurcido	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 50)</b></p> <p>En el salón de usos múltiples...</p> <p>Voluntaria AL: Hola chicos, vamos a comenzar...</p> <p>Educadora H: Voluntaria AL te sugiero bajen a las mesas del comedor para que estén más cómodos y sea seguro el uso de la aguja.</p> <p>Voluntaria AL: me parece bien Educadora H, estoy de acuerdo contigo; chicos necesito que se formen por favor...</p>

---

**1. Acompañamiento psicoeducativo.** La conversación se da en el tiempo del acompañamiento psicoeducativo al terminar las actividades con los niños y niñas, las practicantes permanecen un tiempo en la mesa de trabajo para conversar sobre la efectividad de las estrategias que utilizaron, se puede notar que ambas practicantes intercambian opiniones y llegan a acuerdos tomando en cuenta lo que cada una expone, lo que genera un clima de cooperación y valoración entre los agentes.

**2. Reunión practicantes.** En el fragmento anterior se puede apreciar que las practicantes se brindan apoyo compartiendo experiencias y/o sugerencias para el trabajo con los niños, niñas y adolescentes, evitan dar órdenes al usar palabras o preguntas que invitan a colaborar, participan y toman decisiones en conjunto.

**3. Reunión practicantes-educadoras.** En el registro tenemos un diálogo entre una educadora y dos practicantes, durante su reunión, para la solución de un conflicto que se presentó entre ellas en el acompañamiento psicoeducativo; se nota un diálogo asertivo donde

ambas partes expresan sus inquietudes, y llegan a una negociación sin imponer sus ideas respectivamente.

**4. Clase vovinam.** En el diálogo anterior podemos encontrar que los agentes educativos se ofrecen apoyo entre ellos para dirigir las actividades con los niños y niñas, la educadora ofrece apoyo al profesor y este acepta, se usan palabras de cortesía como gracias.

**5. Taller de zurcido.** Se distingue la interacción entre una voluntaria y una educadora, donde esta última hace una sugerencia para mejorar el trabajo con los niños y niñas y es bien recibida por la voluntaria, se hace una invitación justificada a otro espacio, sin denotar imposición.

Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario refuerzan que efectivamente existe un trato amable entre ellos durante su estancia en la institución. Sin embargo, es importante resaltar que no todos tienen interacción, por ejemplo las educadoras y personal administrativo siempre mantienen contacto con el resto de los agentes (profesores, voluntarios y practicantes) incluso entre ellos. Por otro lado no todos los voluntarios, profesores y practicantes tienen contacto entre ellos, porque participan en la institución en diferentes horarios, lo que genera que no se conozcan o bien no compartan experiencias de trabajo con los niños, niñas y adolescentes.

- C.1.4. Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso con las familias de los niños, niñas y adolescentes.

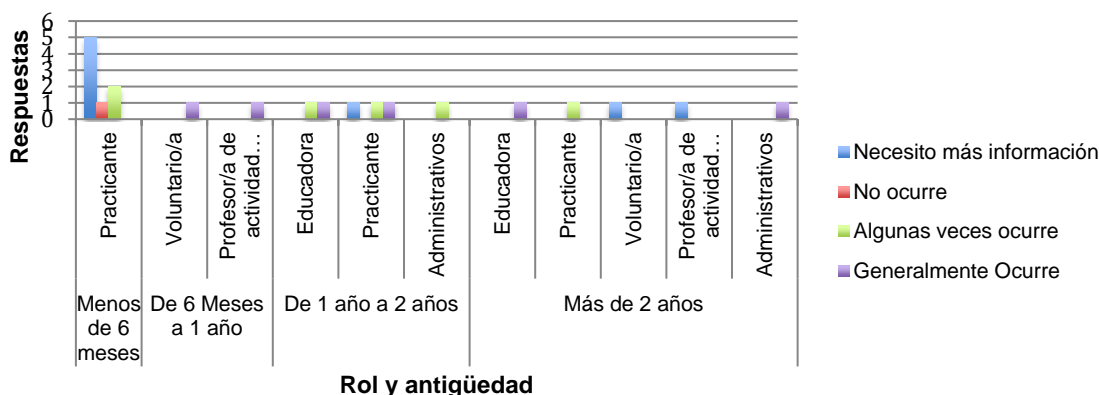
La figura 10 muestra que 8 agentes, practicantes, profesores de actividades recreativas y voluntarios con antigüedad variada, requieren mayor información para poder afirmar o negar esta declaración; 6 con rol y antigüedad variada, consideran que generalmente ocurre y otros 6 con rol y antigüedad variada que ocurre en algunas ocasiones, finalmente 1 agente (practicante con 6 meses de antigüedad) indica que es una acción que no ocurre en la institución. Se observa mayor variabilidad de respuesta entre los practicantes; la mayoría de ellos con una antigüedad

menor a seis meses consideran que no tienen la suficiente información para responder, uno de ellos afirma que no se da esta premisa en la institución y el resto de practicantes con antigüedad variada oscila entre generalmente o algunas veces ocurre. Con respecto a la antigüedad hay agentes que incluso después de 1 año o más tiempo en la institución consideran que no tienen la suficiente información para responder.

**Figura 10**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al contacto entre agentes y familias.*

1.4 Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso con las familias de los niños, niñas y adolescentes.



La observación participante permitió observar la convivencia entre los agentes educativos y familias, así como, dar cuenta del contacto amistoso entre ellos, como lo podemos observar en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Rutina diaria	<p><b>Bitácora 25 de junio de 2015 (página 54)</b></p> <p>Llega G la abuela de Fen y Erc...</p> <p>G: ¡Hola a todos! (sonrisa) me estoy escondiendo de educadora A (Ríe); ¿Educadora An cuál zona comienzo a limpiar?</p> <p>Educadora An: No estoy segura, ALN ¿Cuál sería la zona?</p> <p>ALN: El dormitorio grande, por favor, Sra. G (sonríe).</p> <p>G: ¡Perfecto! (camina hacia fuera) Estaré allá arriba, por si me buscan (ríe).</p> <p>Educadora An y ALN ríen.</p> <p><b>Bitácora 25 de junio de 2015 (página 54)</b></p>

---

Se observa a una madre de familia en la cocina platicando con Educadora A, sonríen durante la conversación.

---

**1. Rutina diaria.** Podemos notar una conversación entre una de las tutoras de los niños y niñas y el personal de la institución (educadoras y asistente de dirección) donde intercambian sonrisas, se saludan, usan palabras de cortesía (por favor) por lo que se precisa un contacto amistoso. En el segundo fragmento se muestra una interacción en un espacio informal (cocina), así mismo una charla amistosa (sonrisas) lo cual denota un clima de confianza entre la educadora y la madre de familia.

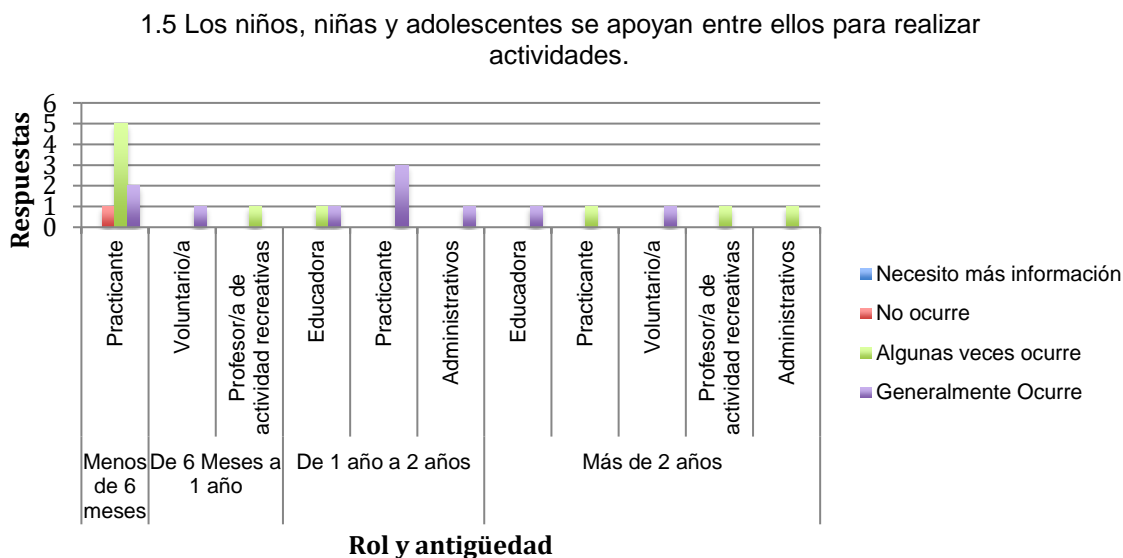
Durante las observaciones sistemáticas que se realizaron hubo pocos momentos en los que se encontraran familias dentro de la organización, ya que generalmente las familias de los niños, niñas y adolescentes están presentes en dos momentos: cuando los niños, niñas y adolescentes ingresan los domingos por la tarde y cuando salen de la institución los viernes por la tarde. Quienes tienen mayor contacto con los padres de familia son las educadoras y los administrativos, el resto de los agentes educativos (practicantes, voluntarios, prestadores de servicio social y profesores de actividades recreativas) tienen menor o nulo contacto con las familias y desconocen la relación educadoras-familias y/o directoras-familias, situación que puede clarificar la diferencia de opinión de la figura 10. En los fragmentos e interpretación que se presentaron arriba, se puede apreciar que existe un clima de confianza y familiaridad en las relaciones entre educadoras y padres de familia y/o tutores, comparten de forma respetuosa y pueden charlar de distintas temáticas relacionadas o no con la estancia de los niños, niñas y adolescentes en la organización.

- C.1.5. Los niños, niñas y adolescentes se apoyan entre ellos para realizar las actividades.

En la figura 11 podemos observar que 10 de los agentes consideran que esta acción ocurre entre los niños, niñas y adolescentes de la institución, los otros 10 indican que algunas veces ocurre y solo 1 indica que no sucede este apoyo; practicantes, voluntarios e incluso personal de la asociación (educadora y administrativo) con distinta antigüedad (desde menos de seis meses hasta más de dos años) señalan que no siempre ocurre esta práctica; es importante aclarar nuevamente que los agentes educativos conviven en diferentes momentos con los niños y niñas, por ejemplo los practicantes o prestadores de servicio social generalmente están a cargo de una actividad con un grupo específico.

**Figura 11**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al apoyo entre niñas, niños y adolescentes.*



La observación participante permitió observar la relación entre los niños, niñas y adolescentes, como lo podemos observar en la tabla 5.

**Tabla 5***Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 24 de marzo de 2015 (página 40)</b></p> <p>En la mesa de trabajo de 1º grado se observa a Al y Ez realizando la misma tarea y expresando lo siguiente:  Ez: ¡Al ya casi acabo! ¡Les voy a ganar a terminarla!  (...) Al finalizar la tarea en la mesa de 1º grado:  Practicante B: Chicos es hora de la lectura, vamos a la biblioteca a elegir un libro.  Ez: ¡No sé qué libro quiero!  Om: No me gusta ninguno...  Practicante B: están por ejemplo estos (toma libros de un estante) que son cuentos y son para 1º grado...  Om: B ¡yo quiero este! (toma un libro)  Ez: No Om, ¡Yo también lo quería! (usa un tono de molestia)  Practicante B: ¿Qué les parece si lo leen juntos?  Om: Mmmm, bueno esta bien  Ez: ¿En dónde nos sentamos Om?</p> <p><b>Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 55)</b></p> <p>Al inicio de la sesión Mel y Mig comparten libro para hacer la tarea, posteriormente se disponen a realizar sus gafetes comparten el pegamento y dialogan mientras elaboran su gafete.</p> <p><b>Bitácora 23 de septiembre de 2015 (página 58)</b></p> <p>Se está realizando la actividad de "elaboración de gafetes", sin embargo, cada uno de los niños lo realiza de forma individual.  Al finalizar el gafete comienzan a realizar las tareas escolares...  Fen: No tengo el libro de ciencias naturales para hacer la tarea.  Jos está realizando la misma tarea que Fen y tiene el libro de ciencias naturales, escucha que Fen no lo tiene, sin embargo, no se lo ofrece para trabajar.  La consigna es realizar un cartel de los animales ovíparos y vivíparos y obtener la información del libro de texto. Fen va a la biblioteca a buscar el libro, después de un par de minutos regresa...  Fen: ¡No encontré el libro de ciencias naturales! Voy a empezar mi cartel (toma la cartulina y un plumón)  Jon: Fen ¿Cómo que no va a haber?, si encuentro uno le digo a Educadora H.  Fen: ¡Ya Jon! ¿Ovíparos es con O?  Val: ¡No! Con i ¡vivíparos! (hace una mueca que denota obviedad)</p> <p><b>Bitácora 24 de septiembre de 2015 (página 60)</b></p> <p>Alp y Di pelean por material, una de las facilitadoras interviene,  Practicante Be: Alp es importante que Di y tu puedan compartir el material, ¿Estas ocupando alguno?</p>
2. Clase vovinam	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 49)</b></p> <p>Profesor V: Chicos fórmense por favor para lavarse las manos, ¿Pe podrías ayudar a Alp, por favor?  Pe toma de la mano a Alp y exclama: Primero las chiquitas...</p> <p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 50)</b></p> <p>En los ejercicios de pareja Mel (4to grado) esta con Al (1er grado),  Mel: "Educadora H le estoy enseñando a Al, para que sepa hacerlo muy bien"  Después de la clase de Vovinam los niños y niñas van a lavarse las manos.  Anlu ayuda a los chicos a lavarse Las manos</p>
3. Taller de zurcido	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 51)</b></p> <p>En el taller de zurcido se observa a algunos de los niños y niñas trabajar en parejas tal es el caso de Anlu quien apoya a Mig a coser.  Mig: No me sale muy bien  Anlu: Mig ¿me lo prestas? Te ayudo para que veas cómo hacerlo.  Mig: Gracias Anlu (le entrega la prenda y la aguja)  Ik comienza a moverse entre las mesas a apoyar a sus compañeros preguntando si los ayuda.</p>



4. Clase de fútbol	<p><b>Bitácora 23 de junio de 2015 (página 52)</b></p> <p>Profesor C: ok, ahora voy a aventar la pelota a uno de ustedes, si digo cacha deben tomar la pelota con las manos y si cabeza deben cabecear la pelota, si no cachan o cabecean cuando les toca tendrán que sentarse, ¿Entendido? (el profesor sonríe y usa un tono amable cuando habla)</p> <p>Niños y niñas: ¡Si profesor! (ríen y algunos brincan)</p> <p>El profesor inicia la actividad envía la pelota a los diferentes niños y niñas...</p> <p>Profesor C: ¡Siéntese! ¡Buena! ¡eso, bien!, ¡no fue cabeza fue cara Ezequiel! (ríe)</p> <p>Adn lo hace bien, Val lo reconoce: "¡Muy bien Adn!"</p> <p>(...)</p> <p>Mei gana la dinámica y varios niños y niñas la comienzan a felicitar</p> <p>Val: ¡Felicidades Mei!</p> <p>Mel: ¡Ehh ganaste!</p> <p><b>Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 57)</b></p> <p>Profesor C: Ok chicos y chicas vamos a comenzar a trotar de un cono a otro, no es competencia, lo importante es que lo hagan bien...</p> <p>Lo: ¡auch! (se cae)</p> <p>Sus compañeros los ven, pero siguen corriendo</p>
5. Comisiones secundaria	<p><b>Bitácora 25 de junio de 2015 (página 54)</b></p> <p>Jomi concluye su actividad y quiere retirarse,</p> <p>Jomi: ¡Listo! Yo acabé ...</p> <p>Educadora: H: ¿Por qué no ayudas a tus compañeros atorados?</p> <p>Jomi: ¡Si ayude a Anlu!</p> <p>Educadora H: En la mañana tus compañeros de primaria se apoyaron en las comisiones ¡terminaron más rápido por esa acción! Y tú estás sentándote...</p> <p>Jomi: Bueno Educadora H... (mueca de molestia)</p>
6. Reunión practicantes	<p><b>Bitácora 5 de marzo de 2015 (página 26)</b></p> <p>Durante una reunión vespertina, las practicantes intercambian situaciones que transcurrieron a lo largo del día.</p> <p>Practicante P: Ez y Om trabajaron juntos el día de hoy, tenían que realizar un crucigrama y se apoyaban a buscar las respuestas, más tarde se unió Al a ellos y tuvieron una buena respuesta.</p> <p>Practicante K: en el caso de nuestra mesa, siento que hay competitividad entre los niños y eso genera un poco de dificultad para manejar el grupo.</p>

**1. Acompañamiento psicoeducativo.** Durante la sesión se identifica que los niños realizan la misma tarea de forma individual y una expresión que denota competencia (“les voy a ganar”) situaciones que se pueden considerar como falta de apoyo o involucramiento entre los niños; al momento de la lectura existe una conflictiva donde los niños están interesados en el mismo material, situación que se resuelve con apoyo de la practicante, en tal caso la mediación es externa más que por convicción de los niños. En el segundo fragmento, se muestra una relación de cooperación entre los niños de esta mesa, comparten el mismo libro a falta de material extra y dialogan cordialmente. Sin embargo, en el fragmento 3, podemos notar que los niños y niñas trabajan de forma independiente, es decir, no hay un involucramiento entre ellos pese a que cuenten con la misma actividad, por ejemplo, la elaboración del gafete o del cartel donde los

niños no se ofrecen apoyo o comparten material al darse cuenta que otros compañeros lo requieren, tampoco existe una promoción por parte de los facilitadores para desarrollar esta actividad en conjunto. Finalmente, en el último se percibe fricción entre los niños: no comparten material, situación que es mediada por una de las practicantes, la edad puede ser un factor que influye en esta conducta, sin embargo, no se debe perder de vista trabajarlo a temprana edad para obtener resultados a largo plazo.

2. **Clase vovinam.** A indicación del profesor una de las niñas de preescolar apoya a otra con amabilidad, sin cuestionar, existe disposición por parte de los niños y niñas para realizar apoyo, en este caso la edad puede ser un factor que influye en la iniciativa, ya que el apoyo se da a partir de la instrucción del profesor. En el segundo fragmento, uno de los niños se expresa orgulloso de ser tutor de uno de sus compañeros para que este último pueda mejorar, lo que denota una relación de compañerismo y apoyo. Durante de las actividades de la rutina como en este caso el lavado de manos al finalizar la clase de vovinam, una de las adolescentes de bachillerato toma la “iniciativa de apoyar” a sus compañeros de preescolar para agilizar las actividades.

3. **Taller de zurcido.** Durante este taller que no es una actividad permanente, existen varias muestras de apoyo entre los niños, al percibir Anlu que Mig expresa dificultad toma iniciativa y ofrece su apoyo, por otro lado, Ik monitorea y apoya a sus compañeros.

4. **Clase de fútbol.** Se puede observar que durante esta actividad los niños y niñas se expresan palabras de motivación mientras realizan las actividades, reconocen su esfuerzo y logros, generando un clima amistoso y de aprecio entre ellos. En el segundo fragmento se puede observar que durante el desarrollo de la clase de fútbol uno de los niños cae accidentalmente, situación que es detectada por sus compañeros, sin embargo, estos siguen la actividad sin mostrar una actitud de ayuda o preocupación por el bienestar de Lo.

5. **Comisiones secundaria.** Jomi expresa molestia para apoyar a otros compañeros, incluso es por sugerencia de la educadora que se dará el apoyo no por parte que él tome esa decisión.

6. **Reunión practicantes.** Las practicantes expresan las diferentes situaciones de los niños y niñas con los que trabajan, en el caso de la mesa de la Practicante P los niños y niñas realizaron en conjunto las actividades, la dinámica no se vió interrumpida por la incorporación de uno de los niños fuera de tiempo; sin embargo en el caso de la mesa de la Practicante K, ella percibe que hay un clima de competitividad entre los niños, lo que le dificulta el trabajo en equipo y la promoción de apoyo.

Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario refuerzan que en algunas ocasiones efectivamente existe apoyo entre los niños, niñas y adolescentes de todos los niveles, sin embargo, también existen momentos en los que parece no haberlo, sobre todo cuando se crea un ambiente de competencia e individualismo.

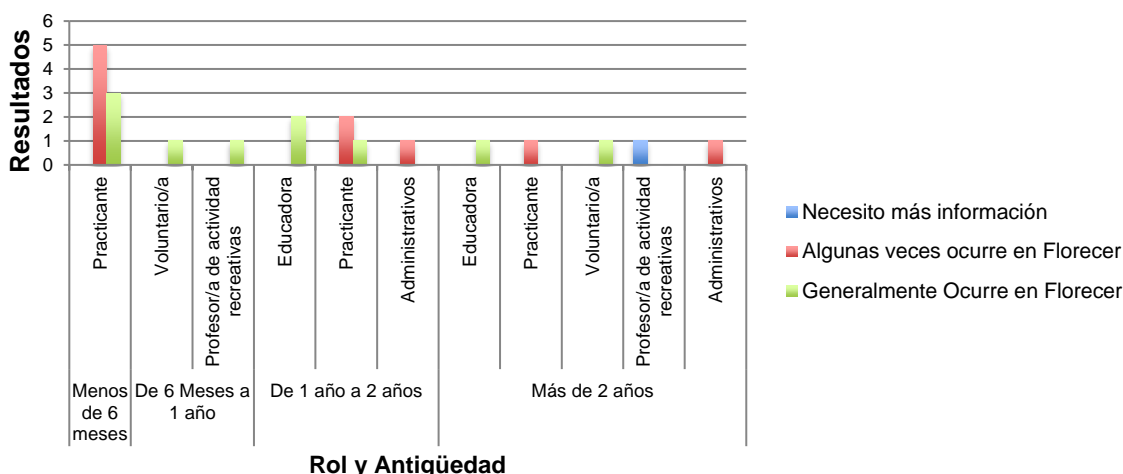
- C.1.6. Los agentes educativos se apoyan entre ellos para planear y realizar las actividades con los niños, niñas y adolescentes.

En cuanto a los resultados de la escala de frecuencia aplicada a los agentes educativos que se puede ver en la figura 12, tenemos que 10 agentes indican que es una acción que ocurre en la institución: voluntarios, profesores, educadoras y practicantes lo afirman independientemente de su antigüedad; otros 10 señalan que no es una constante ya que sólo ocurre algunas veces, variante que se da en practicantes y personal administrativo de distinta antigüedad; mientras que un participante (profesor de actividad recreativa) señala que requiere más información para poder afirmar o negar la presencia de este indicador. Como se ha mencionado, los agentes educativos no siempre tienen contacto entre ellos.

**Figura 12**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al apoyo entre agentes educativos.*

1.6 Los agentes educativos se apoyan entre ellos para planear y realizar actividades con los niños, niñas y adolescentes



La observación participante permitió observar las relaciones de apoyo, como lo podemos observar en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 55)</b></p> <p>En la mesa de trabajo de 5º y 6º están la Practicante N y la Practicante Xe                      Practicante N: Chicos les voy revisando su trabajo... (se va moviendo por la mesa con los diferentes niños y niñas)                      Practicante Xe se encuentra afuera de la mesa observando las actividades que realiza Practicante N con los niños y niñas.</p> <p><b>Bitácora 24 de septiembre de 2015 (página 59)</b></p> <p>Llega la Practicante Vi a la mesa donde se encuentra Practicante Bla                      Niños y niñas: "¡Practicante Vi!..."                      Practicante Vi solo observa, la Practicante Bla se mantiene trabajando con Len, después de un tiempo la Practicante Vi apoya a Eck</p> <p><b>Bitácora 24 de febrero de 2015 (página 17)</b></p> <p>Al finalizar las actividades las practicantes dialogan sobre la experiencia de un material que han implementado:                      Practicante P: oye creo que estuvo bien la orden del día, solo que sería mejor ajustar los pasos, después de sacar el material de inmediato se tendría que guardar en el locker la mochila... ¿Qué te parece?                      Practicante B: ¡Sí, es de lo que me di cuenta! Entonces para la próxima sesión habrá que traer el material ajustado...                      Practicante P: si quieres yo hago eso ¿va?</p>
2. Reunión practicantes	<p><b>Bitácora 5 de marzo de 2015 (página 26)</b></p>

Dentro de la institución los días martes y jueves se hace una reunión vespertina del equipo de practicantes, donde se comparten experiencias de trabajo, inquietudes, retroalimentación y se hacen acuerdos de trabajo entre los practicantes, una de las directoras de la institución quien media estas sesiones, a continuación, se muestra un ejemplo de ello:

Practicante N: He notado que a Gi le ha costado trabajo comprender los aspectos declarativos...

Practicante G: Aunque se ha logrado estructurar en cuanto a su manera de aprendizaje; ¿Sabes? una recomendación sería situar los contenidos a sus propias experiencias, lo que Gi ha vivido

**Bitácora 5 de marzo de 2015 (página 26)**

Practicante N: Me parece que Ik no me presta atención, tal vez no me ve como figura de autoridad.

Practicante A: N, yo he percibido que los cambios son difíciles para Ik le cuesta trabajo, podríamos trabajar distintas estrategias.

D: Practicante A Tú ya has trabajado antes con Ik, ¿verdad? ¿Qué les parece si Practicante A modela como acercarse a Ik?

3. Taller de zurcido

**Bitácora 22 de junio de 2015 (página 51)**

En el salón de usos múltiples...

Voluntaria AL: Hola chicos, vamos a comenzar...

Educadora H: Voluntaria AL te sugiero bajen a las mesas del comedor para que estén más cómodos y sea seguro el uso de la aguja.

Voluntaria AL: me parece bien Educadora H, estoy de acuerdo contigo; chicos necesito que se formen por favor...

4. Reunión

**Bitácora 23 de abril de 2015 (página 43)**

practicantes-  
educadoras

Algunos días a la semana por la mañana se lleva a cabo una reunión entre practicantes y las educadoras, donde se tocan diversos temas con respecto al trabajo con los niños, niñas y adolescentes (seguimientos, estrategias y acuerdos de intervención, evaluaciones) a continuación se muestran algunos fragmentos de esta reunión: Educadora An: En preescolar los días que no vienen las psicólogas, hacemos actividades que buscan desarrollar habilidades motrices finas, usando papel crepe, por ejemplo.

Practicante T: creo que algo que nos puede ayudar es preparar actividades como equipo de psicología y justamente compartirlo con las educadoras para que los días que no vengamos tengan material con que trabajar y así darle continuidad a lo que hacemos con los niños.

Educadora An: Eso me parece una buena idea, si me gustaría que lo pudiéramos realizar.

Educadora H: Yo creo que es muy importante que ustedes como expertas, como psicólogas nos puedan compartir información, o sea tips, que crean importantes para el trabajo con los niños.

**Bitácora 23 de abril de 2015 (página 43)**

Practicante Be: Educadora H, En la mesa de trabajo no supe porque separaste a Pe y Es.

Practicante T: Yo tampoco entendí y me pareció muy brusco...

Educadora H: Lo que pasa es que en casa hay mayor favoritismo por Pe, por ejemplo, a ella la llaman la "güera" y a Es la "morena".

Practicante Be: Creo que no fue adecuado hacerlo en la mesa, tal vez podrías reunirte con nosotras en otro espacio, comentarnos los acuerdos que tienen antes de que iniciemos y una explicación del porqué.

Educadora H: Claro, lo podemos manejar así desde ahora

5. Clase de fútbol

**Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 57)**

Los profesores están en medio del patio y los niños empiezan a salir al patio para dar inicio a la clase...

Profesor E: ¿Cómo se llama? (señala a un niño)

Profesor C: Se llama Se...

Profesor E: Ok chicos vamos a empezar a acomodarnos, Se por favor pásate para acá (señala el lugar) (...)

Algunos niños empiezan a correr de un lugar a otro sin seguir la instrucción de los profesores.

Educadora A: a ver niños, ¡Por favor pongan atención a los maestros!

Profesor C: ¡Muchas gracias Educadora A!

---

1. **Acompañamiento psicoeducativo.** Posterior al acompañamiento psicoeducativo, la Practicante P y la Practicante B intercambian sus impresiones sobre la implementación de un

material para estructurar las actividades del grupo de que están a cargo (orden del día), se puede notar en este fragmento el trabajo cooperativo entre las practicantes: evalúan el funcionamiento de un material que habían preparado previamente, expresan sus percepciones y se toman en cuenta para hacer las modificaciones pertinentes, realizando preguntas como “¿Qué te parece?” “¿va?”. En el segundo fragmento, se puede notar que hay dos practicantes a cargo del grupo, sin embargo, no existe la misma participación e interacción de éstas hacia los niños y niñas, por un lado la practicante N monitorea y apoya y por otro lado se encuentra la practicante Xe en calidad de observadora, no se percibe un trabajo en conjunto, situación que puede deberse a que hay una rotación de los miembros de equipo de practicantes semestralmente (incorporaciones o bajas) lo que puede afectar la cohesión. En el último, hay dos practicantes a cargo de un grupo, sin embargo, una de ellas inicia su participación como observadora y no es posible de primera instancia notar un trabajo en equipo entre ellas, posteriormente trabaja con uno de los niños, pero sigue sin observarse algún tipo de interacción entre agentes. Ésta situación también puede deberse a que al ingresar a la institución los practicantes pueden introducirse en un proceso de observación participante antes de fungir como actores del rol que desempeñarán.

**2. Reunión practicantes.** Se visualiza el intercambio entre dos practicantes, donde la practicante N expresa una problemática que ha identificado con uno de los niños con los que trabaja, la practicante G le comparte su experiencia y ofrece opciones de trabajo sin ser impositiva a la practicante N, favoreciendo así una relación de respeto y acompañamiento entre la practicante G, quien cuenta con mayor experiencia de trabajo, y la practicante N, quien tiene una recién incorporación al espacio de trabajo. En el segundo fragmento la practicante N quien trabaja con los grupos de 5º y 6º expresa una dificultad de trabajo con un niño, la practicante A hace una intervención para apoyar a la practicante N y le propone trabajar estrategias, D, quien modera la sesión, hace una intervención para reforzar la idea del trabajo entre las dos practicantes mencionadas, podemos percibir un ambiente de cooperación donde existe un

interés e iniciativa entre los practicantes por apoyarse cuando hay dificultades en el trabajo con los grupos.

3. **Taller de zurcido.** Podemos observar parte de la conversación entre educadora H y voluntaria AL, en el se puede percibir que la primera da una sugerencia funcional a la segunda, quien agradeció la aportación y la considera para mejorar el trabajo con los niños y niñas, demostrando comunicación y apoyo para la adaptación de las actividades en función de las necesidades de los niños y niñas.

4. **Reunión practicantes-educadoras.** Se visualizan las acciones de apoyo entre las practicantes y las educadoras, ambas proponen acciones para la coherencia de la intervención con los niños, niñas y adolescentes, como la iniciativa de preparar y anticipar actividades y materiales para darle continuidad al trabajo con los grupos; reconocen y valoran el rol desempeñado por cada uno de ellos, lo que fortalece el trabajo entre los agentes y beneficia a los niños, niñas y adolescentes. En el segundo fragmento, se presenta una conversación entre dos practicantes y una educadora; se puede notar que están aclarando una conducta realizada por parte de la educadora H que pudo generar sorpresa o incomodidad a las practicantes “no supe porque separaste a Pe y Es”, “me pareció muy brusco”; la educadora H aclara a las practicantes cual fue el motivo por el cual actuó de esa forma (separar a dos niñas) sin previo aviso, por parte de las practicantes se da una retroalimentación y se hacen propuestas para resolver la conflictiva, situación que es recibida por la educadora de forma asertiva “claro lo podemos manejar así desde ahora”, se denota una relación de cooperación, comunicación efectiva y una solución asertiva de conflictos donde el fin primordial es el trabajo con los niños, niñas y adolescentes.

5. **Clase de fútbol.** En esta conversación se puede notar la presencia de tres agentes educativos durante la clase de fútbol, hay un diálogo para organizar a los niños y niñas de la clase, los profesores C y E comienzan a dar indicaciones, sin embargo algunos niños no siguen

la instrucción, la educadora A que está presente al percatarse de la situación hace una intervención solicitando a los niños y niñas prestar atención a los profesores, el profesor C agradece este hecho, lo que refleja que el trato entre estos agentes es amable, existe apoyo para el trabajo con los niños y niñas cuando se identifica alguna dificultad (intervención de la educadora A) y es bien recibido (agradecimiento del profesor C).

Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario constatan que existe apoyo entre agentes educativos, sin embargo, no es de forma generalizada ya que no todos coinciden en tiempo y espacio dentro de la organización.

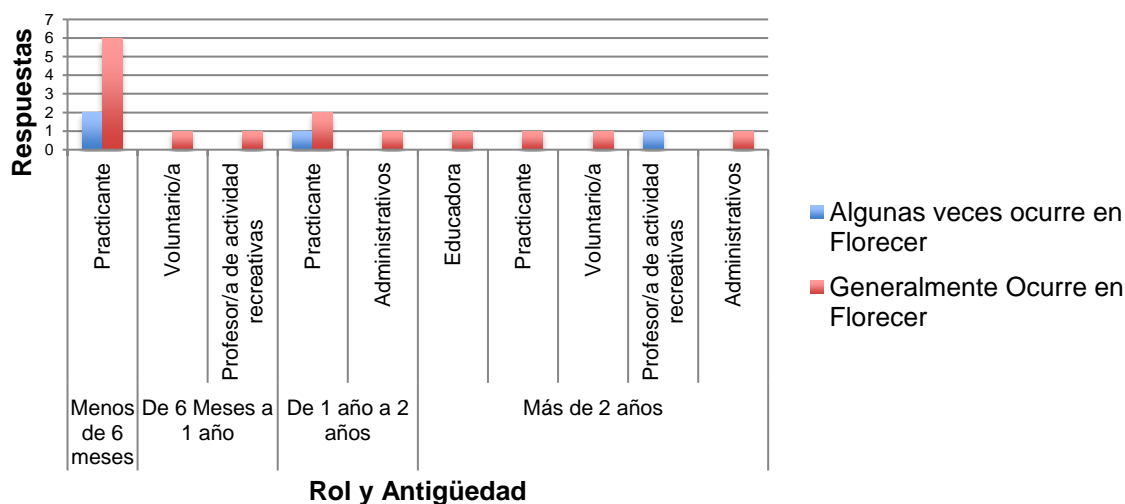
- C.1.7. Los agentes educativos interactúan con respeto entre ellos.

En cuanto a los resultados de la escala de frecuencia aplicada a los agentes educativos tenemos que 15 de ellos con distintos roles y antigüedad indicaron que se interactúa con respeto, 4 con distinta antigüedad (practicantes) refirieron que a veces se interactúa con respeto, y finalmente 2 personas se abstuvieron a responder si percibían la presencia o no del indicador en la institución.

**Figura 13**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al respeto entre agentes educativos.*

1.7 Los agentes educativos interactúan con respeto entre ellos.





La observación participante permitió observar las relaciones entre los agentes educativos, dando cuenta de la presencia del valor del respeto en éstas, lo podemos ver en la tabla 7.

**Tabla 7**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1.Reunión practicantes	<p><b>Bitácora 5 de marzo de 2015 (página 26)</b></p> <p>Practicante N: Me parece que Ik no me presta atención, tal vez no me ve como figura de autoridad.</p> <p>Practicante A: N, yo he percibido que los cambios son difíciles para Ik le cuesta trabajo, podríamos trabajar distintas estrategias.</p> <p>D: Practicante A Tú ya has trabajado antes con Ik, ¿verdad? ¿Qué les parece si Practicante A modela como acercarse a Ik?</p>
2.Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 24 de septiembre de 2015 (página 59)</b></p> <p>Practicante Aj: Hola Practicante Z ¿Con quién trabajaste la otra vez?</p> <p>Practicante Z: Hola Practicante Aj, estuve con... (no se alcanza a entender)</p> <p>Practicante Aj: ¡Perfecto! Aún no hemos revisado el cuaderno de tareas, podemos comenzar con eso...</p>
3.Clase de vovinam	<p><b>Bitácora 26 de junio de 2015 (página 49)</b></p> <p>Los niños comienzan a bajar al patio con Educadora H,</p> <p>Profesor V: ¡Hola chicos! ¡Hola Educadora H!</p> <p>Algunos niños saludan al profesor haciendo un movimiento con la mano desde lejos, otros no</p> <p>Educadora H: ¡Hola Profesor! Le tengo que comentar algo... (se acerca a él y le comenta algo que no se alcanza a percibir)</p> <p>Profesor V: ¡Con razón no me saludo bien esa muñeca!</p>
4.Reunión practicantes-educadoras	<p><b>Bitácora 23 de abril de 2015 (página 43)</b></p> <p>Practicante Be: Educadora H, En la mesa de trabajo no supe porque separaste a Pe y Es.</p> <p>Practicante T: Yo tampoco entendí y me pareció muy brusco...</p> <p>Educadora H: Lo que pasa es que en casa hay mayor favoritismo por Pe, por ejemplo, a ella la llaman la "güera" y a Es la "morena".</p> <p>Practicante Be: Creo que no fue adecuado hacerlo en la mesa, tal vez podrías reunirte con nosotras en otro espacio, comentarnos los acuerdos que tienen antes de que iniciemos y una explicación del porqué.</p> <p>Educadora H: Claro, lo podemos manejar así desde ahora</p>

1. **Reunión practicantes.** Se puede notar que durante la reunión del equipo de psicología la practicante N expone una inquietud sobre el trabajo con uno de los niños, teniendo una respuesta favorable por parte de la Practicante A, quien se dirige a ella, comparte su experiencia ("N, yo he percibido...") y sugiere trabajar en conjunto ("podríamos trabajar..."), las aportaciones se hacen con respeto y con un trato cordial invitando al trabajo en equipo.

2. **Acompañamiento psicoeducativo.** Se muestra la interacción entre dos practicantes, ambas se saludan y llaman por su nombre (“Hola Practicante Z”, “Hola Practicante Aj”) situación que refleja una relación respetuosa y cordial entre ellas.

3. **Clases de vovinam.** En el momento en que comienza la clase de vovinam, los niños y niñas se incorporan en compañía de la educadora H, el profesor V y ella se saludan de forma cordial (“¡Hola Educadora H!”, “¡Hola Profesor!”) incluso hay un acercamiento entre los agentes educativos para conversar sobre una situación con uno de los niños, se puede percibir una relación respetuosa y de colaboración.

4. **Reunión practicantes-educadoras.** En la conversación entre dos practicantes y una educadora se puede notar que están aclarando una conducta realizada por parte de la educadora H que pudo generar sorpresa o incomodidad a las practicantes: “no supe porque separaste a Pe y Es”, “me pareció muy brusco”; la educadora H aclara a las practicantes cual fue el motivo por el cual actuó de esa forma (separar a dos niñas) sin previo aviso, por parte de las practicantes se da una retroalimentación y se hacen propuestas para resolver la conflictiva, situación que es recibida por la educadora de forma asertiva “claro lo podemos manejar así desde ahora”, se denota dentro de la solución de conflictos una actitud respetuosa entre las practicantes y la educadora.

Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario dan cuenta de una relación respetuosa entre los agentes: participan, se hablan por su nombre, colaboran, llegan a acuerdos mutuos, exponen sus opiniones, resuelven asertivamente conflictos, se brindan retroalimentación positiva y constructiva, se ofrecen y brindan apoyo cuando es necesario y resuelven de forma asertiva los conflictos que llegan a surgir.

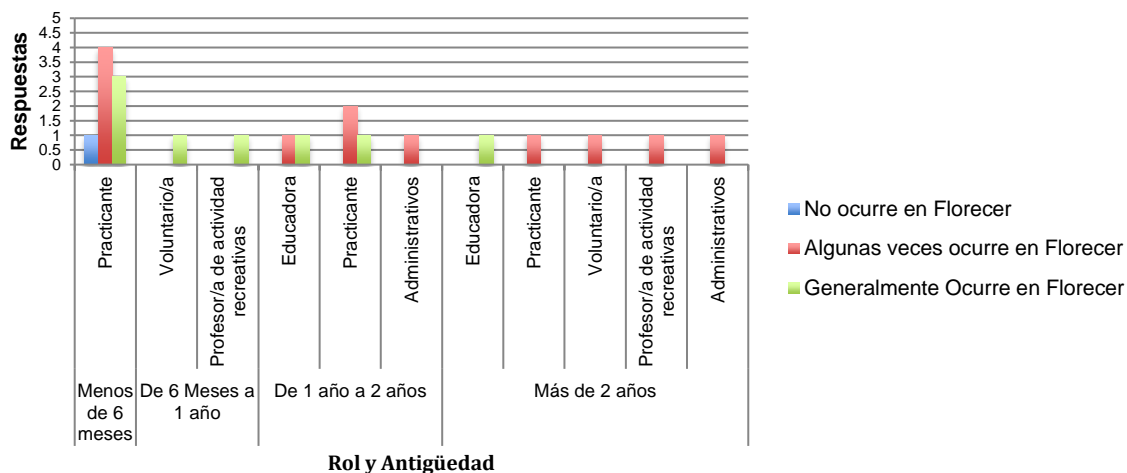
- C.1.8. Los agentes educativos se dirigen e interactúan con respeto con los niños, niñas y adolescentes.

En la figura 14 podemos observar los resultados de la escala de frecuencia aplicada a los agentes educativos, en la cual tenemos una variación de respuesta: 8 agentes, educadoras, practicantes, voluntarios y profesores de distinta antigüedad, señalan que es una constante que los agentes educativos mantengan una interacción respetuosa con niños, niñas y adolescentes, dentro de la institución; 12 de ellos, con distinto rol y antigüedad, opinan que algunas veces ocurre, es decir, no está presente siempre, mientras que 1 agente (practicante con antigüedad menor a 6 meses) indica que no ocurre esta acción dentro de la organización.

**Figura 14**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al respeto de los agentes educativos hacia los niños, niñas y adolescentes.*

1.8 Los agentes educativos se dirigen e interactúan con respeto con los niños, niñas y adolescentes.



La observación participante permitió observar las relaciones entre los agentes educativos y los niños, niñas y adolescentes, dando cuenta de la presencia del valor del respeto en éstas, lo podemos ver en la tabla 8.

**Tabla 8***Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 22 de septiembre de 2015 (página 56)</b></p> <p>Practicante R sonríe y brinda una caricia en la barbilla a Val diciendo “muy bien” y Val sonríe con ella.</p> <p>Practicante R interactúa ahora con Jon dentro de la mesa, quien tiene su material de tareas en la mesa, pero está recostado sobre el...</p> <p>Practicante R: Jon tienes que hacer la tarea...</p> <p>Jon: No....</p> <p>Practicante R: ¿Qué propones, ¿qué hacemos?</p>
2. Clase vovinam	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 50)</b></p> <p>Profesor V: Hazlo bien Len, échale más fibra Mig</p> <p>Profesor V: ¿Cómo se sienten campeones?</p> <p>Ik: ¿Cuándo vamos a hacer combate?</p> <p>Profesor V: ¿Se quieren medir?</p> <p>Niños y niñas: ¡sí!</p> <p>Profesor V: ¡Pronto! A fin de mes</p> <p>Niños y niñas: RISAS</p>
3. Taller de zurcido	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 51)</b></p> <p>Voluntaria AL: “Chicos, numérense por favor [con la finalidad de que se formen], necesito que me ayuden a guardar silencio”.</p> <p>Una vez numerados los niños se distribuyen en dos mesas, se observan más niños en la mesa con la voluntaria AL quien exclama:</p> <p>Voluntaria AL: “¡A ver! Ya son muchos solo eran 6 ¿tú qué haces aquí?” (dirigiéndose a Fedá) Todavía no te toca ¿o sí?</p> <p>En la segunda mesa trabajan los niños y niñas bajo la dirección de Educadora H, donde Jos señala que “le duele la cabeza” a lo que Educadora H responde: “¡Ya deja de decir que te duele la cabeza mana!”, así mismo percibe que uno de los niños está fuera de sus actividades viendo la mesa donde los demás cosen a lo que indica: “¡Ang ya acabaste fuera de ahí!”</p>

1. **Acompañamiento psicoeducativo.** Podemos notar la interacción y trato respetuoso que ofrece la Practicante R a los niños y niñas durante el acompañamiento psicoeducativo, se refiere a ellos por su nombre, tiene un acercamiento cálido, motiva usando frases como “muy bien” e incita a los niños y niñas a participar en la toma de decisiones con respecto a sus actividades usando la pregunta “¿Qué propones?”.

2. **Clase vovinam.** Se nota la interacción y trato respetuoso que ofrece el profesor de vovinam a los niños y niñas a partir de su tono de voz o como se dirige a los niños y niñas (por su nombre), así mismo, brinda retroalimentación positiva “Échale más fibra” y promueve el diálogo con los niños y niñas “¿Cómo se sienten campeones?” “¿Se quieren medir?”.

3. **Taller de zurcido.** Tenemos la intervención de dos agentes educativos durante una actividad eventual en la rutina (taller de zurcido), en los intercambios con los niños, niñas y adolescentes se registran variaciones en su tono de voz y trato “¡Ang ya acabaste fuera de ahí!”, “¡Ya deja de decir que te duele la cabeza mana!, situación que se puede interpretar como falta de cordialidad, sin embargo, se observa que no se llega a faltas de respeto.

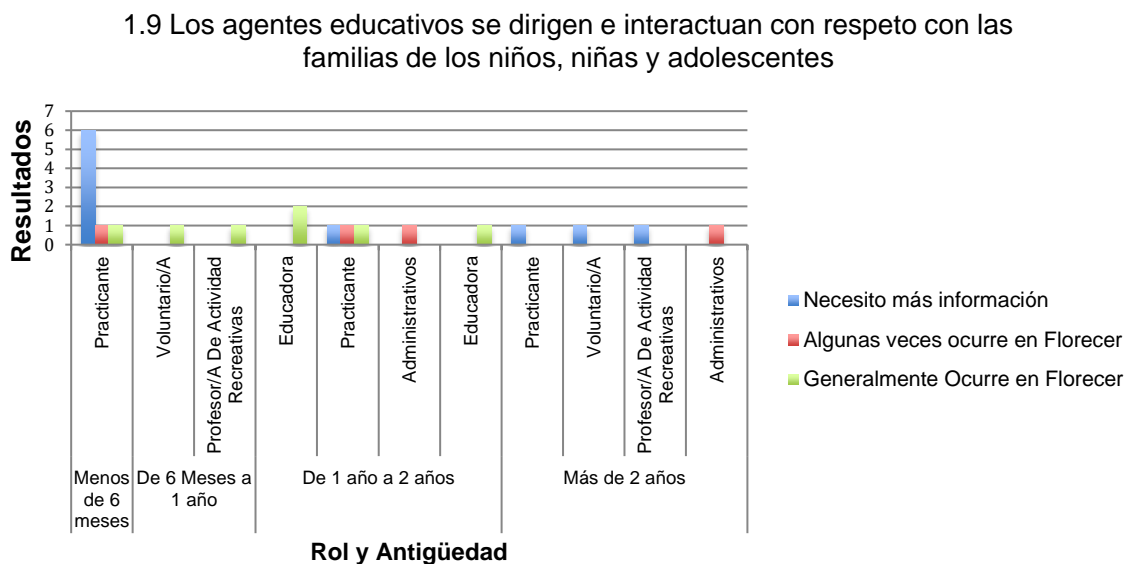
Los fragmentos e interpretación de las notas en conjunto con los resultados del cuestionario dan cuenta que existen interacciones respetuosas por parte de los agentes hacia los niños, niñas y adolescentes, sin embargo, existen casos donde la circunstancias pueden interpretarse de formas distintas incluso como faltas de respeto, por ejemplo, cuando se utiliza un tono de voz elevado o expresiones hostiles.

- C.1.9. Los agentes educativos se dirigen e interactúan con respeto con las familias de los niños, niñas y adolescentes.

En la figura 15 se muestran los resultados de la escala de frecuencia aplicada a los agentes educativos: 7 agentes, con distinto rol y una antigüedad, indican que es una acción que ocurre en la institución; 4 practicantes y administrativos con diferente antigüedad señalan que algunas veces ocurre; mientras que 10 (practicantes, voluntarios y profesores con distinta antigüedad) solicitan más información para afirmar o negar esta acción en la organización.

**Figura 15**

*Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al respeto de los agentes educativos hacia las familias.*



Durante las observaciones sistemáticas que se realizaron hubo pocos momentos en los que se encontraran familias dentro de la organización, ya que generalmente las familias de los niños, niñas y adolescentes están presentes en tres momentos específicos cuando los niños, niñas y adolescentes ingresan los domingos por la tarde, cuando salen de la institución los viernes por la tarde y los días que realizan comisiones de limpieza del inmueble (se van rotando los días que acuden y los horarios: mañana o tarde) es por ello que quien tiene mayor contacto con los padres de familia son las educadoras y el personal administrativo, el resto de los agentes educativos (practicantes, voluntarios, prestadores de servicio social y profesores de actividades recreativas) tienen menor o nulo contacto con las familias y desconocen en su mayoría la relación educadoras/ personal administrativo- familias; a continuación, en la tabla 9 se pueden ver algunos momentos en los que se observó la participación de las familias en la organización y su interacción con los agentes educativos que se encontraban en ese momento.

**Tabla 9***Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1. Rutina diaria	<p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 54)</b></p> <p>Llega Pem (papá de Mir y Ez) a la institución, se acerca a la zona de cocina donde están Educadora A y Educadora An.</p> <p>Pem: ¡Hola! ¿Cómo están? (dirigiéndose a Educadora A y Educadora An)</p> <p>Educadora An: Hola, Buenos días.</p> <p>Educadora A: ¡Hola Pem! Bien, gracias ¿y tú?</p> <p>Educadora An se va otro espacio y Pem se acerca a la cocina para platicar con Educadora A.</p> <p><b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 54)</b></p> <p>Llega G la abuela de Fen y Erc,</p> <p>G: ¡Hola a todos! (sonrisa) me estoy escondiendo de educadora A (Ríe); ¿Educadora An cuál zona comienzo a limpiar?</p> <p>Educadora An: No estoy segura, ALN ¿Cuál sería la zona?</p> <p>ANL: El dormitorio grande, por favor, Sra. G (sonríe).</p> <p>G: ¡Perfecto! (camina hacia fuera) Estaré allá arriba, por si me buscan (ríe).</p> <p>Educadora An y ANL A rien.</p>

1. **Rutina diaria.** Se observa la llegada de uno de los padres de familia quien saluda con respeto y cordialidad a las educadoras y estas contestan de igual forma, se percibe una buena relación ya que incluso se reúnen para platicar de temas que son independientes a la institución. En el segundo fragmento se observa una relación cordial e incluso está presente el sentido del humor entre una tutora y las educadoras: la abuela de Fen y Erc llega a apoyar en la rutina como parte de los requisitos de estancia en la institución.

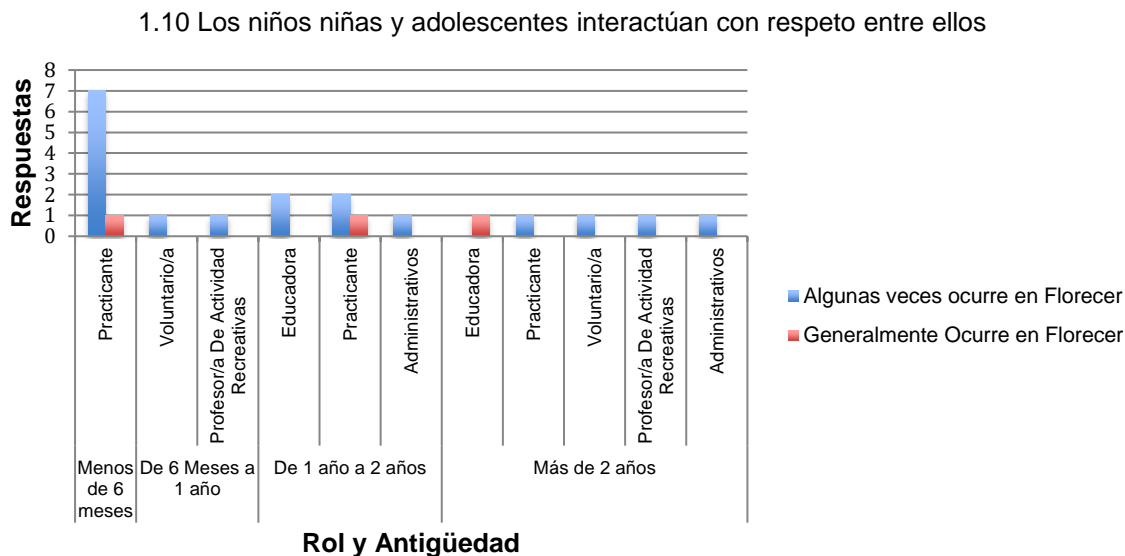
Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario dan cuenta que los agentes educativos se dirigen con respeto a las familias de los niños, niñas y adolescentes en los momentos que se saludan de forma cordial y conversan sobre diversos temas inclusive con humor en algunos casos.

- C.1.10. Los niños, niñas y adolescentes interactúan con respeto entre ellos.

En la figura 16 se muestran los resultados de la escala de frecuencia aplicada a los agentes educativos: 18 agentes, con diferente rol y antigüedad, opinan que el respeto entre los niños, niñas y adolescentes es algo que ocurre, pero no siempre; 3 de ellos, practicantes y educadora con diferente antigüedad, señalan que esta acción es una constante en la institución.

**Figura 16**

Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al respeto entre los niños, niñas y adolescentes.



La observación participante permitió observar las relaciones entre los niños, niñas y adolescentes, lo podemos ver en la tabla 10.

**Tabla 10**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1.Clase de vovinam	<b>Bitácora 22 de junio de 2015 (página 49)</b> Durante la clase de vovinam, Ri no entiende lo que hay que hacer y su compañera Pe le dice el movimiento
2.Clase de fútbol	<b>Bitácora 23 de junio de 2015 (página 52)</b> Ik le dice a Mel "Vete de aquí", este último lo acusa con el profesor, el profesor le dice "Se dice con permiso", manda a Ik a la dirección porque este imita a Mel en tono burlón
1.Acompañamiento psicoeducativo.	<b>Bitácora 23 de septiembre de 2015 (página 58)</b> Jon avienta un libro sobre la tarea de Fern, pese a que se da cuenta que su compañera está trabajando, Fern: ¡¡¡¡¡¡Jon!!!!!! (cara de molestia)

1. **Clase de vovinam.** Pe se muestra dispuesta y empática para ayudar a Ri a comprender lo solicitado por el profesor.



2. **Clase de fútbol.** Se observan malos tratos y burlas de un niño hacia su compañero. La respuesta del profesor a cargo es enviar a Ik a la dirección sin ninguna intervención en el contexto en el que se desarrolla la clase.

3. **Acompañamiento psicoeducativo.** podemos percibir agresión física entre los niños, aparentemente no existe razón para que Jon comience a aventar el libro.

Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario muestran que los niños, niñas y adolescentes interactúan con y sin respeto de forma variable: en ocasiones se muestran empáticos y en otros interactúan con agresiones verbales o físicas.

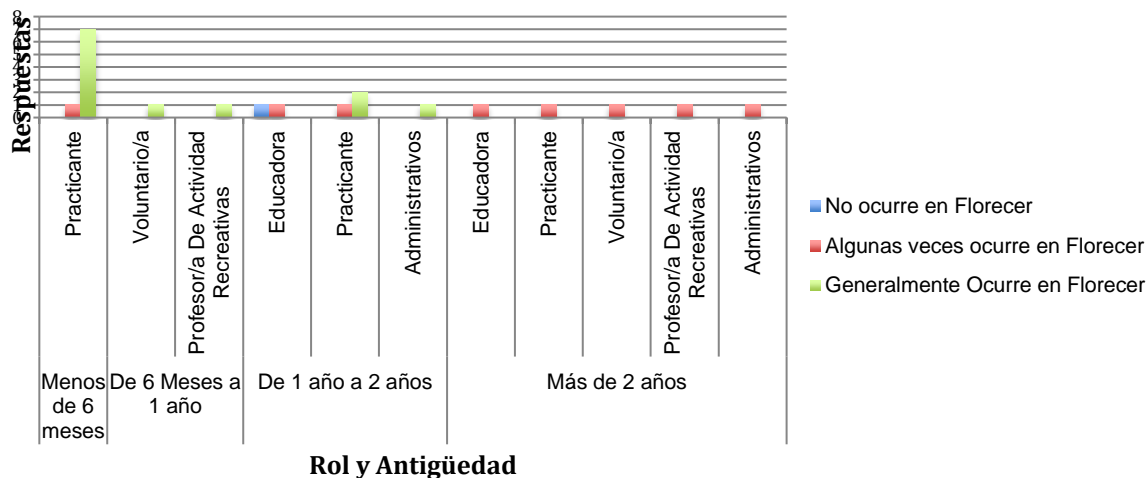
- C.1.11. Los niños, niñas y adolescentes se dirigen e interactúan con respeto con agentes educativos.

En la figura 17 se presentan los resultados de la escala de frecuencia aplicada a los agentes educativos, donde 12 agentes, con distinto rol pero todos con antigüedad menor a 2 años, indican que los niños, niñas y adolescentes se dirigen con respeto a los agentes educativos; 8 de ellos, con distinto rol y antigüedad, señalan que algunas veces ocurre esta acción y 1 de ellos perteneciente al grupo de educadoras, con antigüedad de 1 a 2 años, indica que los niños, niñas y adolescentes no se dirigen con respeto a los agentes educativos.

**Figura 17**

Resultados de la percepción de los agentes en cuanto al respeto de los niños, niñas y adolescentes hacia los agentes educativos.

1.11 Los niños, niñas y adolescentes se dirigen e interactúan con respeto con los agentes educativos



La observación participante permitió observar las relaciones entre los niños, niñas y adolescentes y los agentes educativos, y como los primeros se dirigen a los segundos, lo podemos ver con mayor detalle en la tabla 11.

**Tabla 11**

*Fragmentos de la bitácora del observador*

Momento	Hechos
1.Reunión de practicantes	<p><b>Bitácora 5 de marzo de 2015 (página 26)</b></p> <p>Durante la reunión del equipo de practicantes se hacen los siguientes comentarios:</p> <p>Practicante Bla: Los niños no me hacen caso, Jon, Die y Ro, tienen conductas groseras, incluso hacia otras psicólogas.</p> <p>Practicante Be: Eso es cierto Facilitadora Bla, vi a Die fuera de su mesa de trabajo, le ofrecí ayuda, pero se porto grosero, me respondió en un tono de molestia y me hizo muecas.</p> <p>Practicante Kat: En mi grupo también he notado una actitud irrespetuosa e incluso violenta, por ejemplo, Mel se molestó porque estaba trabajando con Mig y no le presté la atención inmediatamente después de que la solicitó, entonces me gritó "Eres la peor amiga y psicóloga".</p>
2.Acompañamiento psicoeducativo	<p><b>Bitácora 26 de septiembre de 2015 (página 59)</b></p> <p>Mon: Practicante Aj, Practicante Aj ¿Cómo son los pulmones?"</p> <p>Practicante Aj: Mon, dame esto (toma un lápiz que Mon tenía en las manos) ya no te distraigas, cada que te toque la nariz es porque estás distraída, ¿va?</p> <p>Mon: Bueno... necesito que me ayudes.</p>

1. **Reunión practicantes.** Durante la reunión de practicantes, se intercambian distintas anécdotas por lo que la relación agente educativos- niños, niñas y adolescentes, viene desde la visión de los practicantes, varios comparten la experiencia de conductas groseras (ignorar, mala forma de responder ante peticiones, gritos) de los niños, niñas y adolescentes hacia ellos.

2. **Acompañamiento psicoeducativo.** Como puede notarse en el fragmento la interacción entre una de las practicantes y una niña, es respetuosa y amable, intentan buscar soluciones asertivas a conflictos que se llegan a presentar (como distracciones en el momento de tareas).

Los fragmentos de las notas y su interpretación en conjunto con los resultados del cuestionario muestran que los niños, niñas y adolescentes se dirigen con respeto a los agentes educativos, sin embargo, también existen momentos en que no se dirigen con respeto a los agentes al gritarles para responder cuestionamientos o ignorarlos.

## ***5.2 Construcción e implementación de la propuesta metodológica***

La construcción e implementación de las 5 fases de la propuesta metodológica arrojó los siguientes resultados:

### **a) Inmersión en el escenario.**

La inmersión en escenario resultó una fase necesaria en el proceso de evaluación, ya que permitió identificar la dinámica institucional y los tiempos y formas de participación de los agentes educativos en el centro para poder elegir las técnicas más adecuadas para la evaluación, así como, permitió tener las consideraciones generales para la elaboración de los instrumentos de tal forma que resultarán accesibles y fáciles de aplicar para los agentes educativos. Esta etapa también se favoreció el vínculo entre los agentes educativos y el evaluador, lo que facilitó la aplicación de los instrumentos y aportó a la construcción de la imagen del evaluador como una persona que conoce la institución, que reconoce sus fortalezas y problemáticas al ser parte de la comunidad; eliminando así las ideas preconcebidas sobre los evaluadores como agentes

externos que, irrumpen en las dinámicas institucionales y solo recuperan información de momentos específicos y sin relación entre sí dentro de los centros.

**b) Selección de técnicas e instrumentos.**

Como se explica en el capítulo IV en el apartado 4.3 “Propuesta metodológica”, se uso como referente la primera etapa del proceso del index para esta fase “Iniciación del proceso del index”. En la etapa 1 se propone la constitución de un grupo coordinador para llevar a cabo el proceso de evaluación, cuya tarea incluye: la selección de los medios más adecuados para recuperar las valoraciones de la comunidad y la recolección de las mismas. A partir de las experiencias vividas en este trabajo, tenemos que, la formación de un grupo coordinador dependerá de las singularidades de la institución interesada en llevar acabo este proceso evaluativo. En el caso de Florecer Casa Hogar, hay una serie de particularidades como la rotación de personal, la poca participación de familias en eventos externos a los servicios que reciben y la dificultad de la comunidad para coincidir en el mismo horario, que influyeron en que se optará porque fuera una persona la encargada de realizar el proceso de evaluación. Evitando así, problemáticas de dificultad para coincidir en horario, abandono de roles, etc.

Al no existir el grupo coordinador, se estableció como condición que el encargado de la evaluación conociera a profundidad el contexto y tuviera vínculos con la comunidad para favorecer su posterior papel como observador participante y aplicador de instrumentos, como se constata en el apartado anterior “Inmersión en el escenario”. En el caso de Florecer Casa Hogar, la persona encargada de realizar el proceso de evaluación, autora de este trabajo, contaba con al menos dos años de participación en la dinámica de la institución, cumpliendo las condiciones establecidas. Cabe aclarar que el tiempo señalado en este párrafo no funge como un criterio a cumplirse, ya que como se especifico en el apartado 4.3 “Propuesta metodológica” del capítulo IV el tiempo de inmersión, e incluso del proceso de evaluación en general, dependerá de las necesidades y tiempos establecidos por la institución y el evaluador.

El periodo de revisión del marco conceptual, así como la revisión y análisis de las dimensiones, secciones e indicadores que propone el Index para la conformación de los instrumentos de evaluación, y la construcción de los mismos, resulta una fase extensa y demandante para quien la realiza, punto a considerar en la determinación de el o los encargados del proceso. De igual forma, con la aplicación de esta fase resaltó la importancia de analizar la dinámica de la comunidad y tiempo disponible de el evaluador para elegir las mejores técnicas e instrumentos: la técnica de encuesta con su instrumento básico “el cuestionario” permitirá obtener muchos datos de forma rápida, sin embargo, no se podrá obtener información a profundidad; por el contrario la técnica de entrevista nos dará información más detallada pero el tiempo de obtención de la información resulta demasiado largo. En este trabajo, se decidió el uso de ambas técnicas, sin embargo, el uso de cuestionarios se puso en tela de juicio, debido a la superficialidad de los resultados. En el siguiente apartado se detallan los resultados de la aplicación de cada técnica e instrumento.

### **c) Recolección de información.**

Para la aplicación de instrumentos se inició con el cuestionario de forma presencial a los agentes, pese a que cada cuestionario incluía un glosario de términos, en un caso se apoyó con la lectura y explicación del sentido de cada ítem. Esto permitió clarificar a lo que se referían los reactivos y promover una reflexión más profunda del agente educativo a través del diálogo. Debido a que no todos los agentes educativos coinciden en tiempo y espacio dentro de la institución, contestaron en diferentes momentos los cuestionarios; en el caso de algunos no se pudo hacer la aplicación presencial por lo que se envió por correo electrónico. Posteriormente, se llevo a cabo en diferentes días durante una semana del mes junio y una semana del mes de septiembre, la observación y registro de cada actividad de la organización (clases, talleres, rutina, etc.). El tiempo para realizar las notas era variado: generalmente las notas se tomaban durante la observación, y si no era posible, se esperaba al final de la actividad para anotar la información.

Sin embargo, este lapso de observación no resultó suficiente ya que no se obtuvo bastante información para ilustrar las diferentes secciones, por lo que se procedió a retomar algunos registros observacionales, de forma aleatoria, de la bitácora de la autora. Mismos que fueron elaborados durante su participación en el escenario como parte de la formación teórico-práctica de la especialidad Educación en la Diversidad y Desarrollo humano. En cuanto a las entrevistas, una se llevó a cabo de forma presencial con previa cita en las instalaciones de la Casa Hogar y fue grabada en formato de audio. La segunda entrevista, no se pudo concretar de forma presencial, por lo que, en forma de cuestionario, se envió por correo electrónico a la entrevistada. Esto implicó el diseño de un nuevo cuestionario sobre las políticas inclusivas: con preguntas semi abiertas, en forma de afirmación, donde la opción de respuesta (si o no) demandaba su argumentación. Este cuestionario cuenta con las mismas características del aplicado a todos los agentes: una breve descripción de los objetivos de la evaluación, cláusula de confidencialidad, instrucciones para ser contestado y referencia al glosario, que también se incluyó; puede ser consultado en el anexo 3. Cómo se puede observar se tuvo que realizar una adaptación a la aplicación de los instrumentos en el caso del cuestionario y la entrevista. Sin embargo, la información obtenida a través de la aplicación presencial tanto de la entrevista como del cuestionario (en el caso uno a uno) se considera más fidedigna, ya que permitió aclarar interrogantes que pudieron surgir en ese momento por parte de los actores involucrados.

#### **d) Análisis de información.**

Para el análisis de resultados obtenidos a través de cuestionarios, resulto de gran utilidad el uso del programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS) ya que permitió obtener gráficas generales de cada ítem, diferenciando cada subgrupo de agentes, en función del rol y antigüedad en la institución. Facilitando así, la sugerencia del Index en esta fase, de cotejar por separado la información de los diferentes departamentos del centro para explorar algunas diferencias en las perspectivas grupales. Lo que resulto muy enriquecedor para el

análisis de cada dimensión, ya que se constató en algunos casos que las perspectivas sobre la inclusión en el centro varían dependiendo el rol y antigüedad que cada agente educativo tiene en la institución, al conocer de forma superficial o a mayor profundidad la dinámica del centro.

Con respecto a las entrevistas, se confirmó también que la entrevista presencial permitía obtener mayor información respecto a cada ítem, al permitir al entrevistador profundizar las respuestas del entrevistado con otros cuestionamientos en torno a la temática abordada. En el caso de las observaciones, el análisis de las notas de campo resultó tardado, debido a que no existía una guía previa respecto a los elementos de la dinámica que se observarían. Solo fue hasta el momento del análisis que se retomaron como criterios, para esta actividad, los ítems del cuestionario y se fueron ubicando los registros de la observación en cada uno de estos para su posterior interpretación.

La comparación de los datos analizados por cada técnica, permitió obtener un panorama más amplio sobre cada uno de los elementos evaluados. De hecho, establecer desde antes de la recolección de la información, diferentes técnicas e instrumentos que consideren el contexto y diversidad de los agentes, permitirá contrarrestar la necesidad de recoger información adicional antes de pasar a la siguiente fase, lo que facultará el ahorro de tiempo y recursos en el proceso de evaluación de los centros.

e) **Presentación de los resultados.**

En esta fase, resultó conveniente la elaboración de un informe detallando los resultados que se obtuvieron a través del análisis de los datos que arrojó la aplicación de cada instrumento. En este informe no hubo distinción de prioridades de mejora como lo sugiere el index for inclusion, considerando que es importante reconocer no solo los aspectos a mejorar en torno a la inclusión en el centro, sino también las áreas en las que ya se lleva a cabo para así mantenerlas.

El informe resulta un insumo esencial para que los centros puedan conocer el estado general de la cultura, políticas y prácticas inclusivas de la institución y así proponer acciones para mantenerlas o bien conseguir espacios más inclusivos.

A continuación se enlistan de forma global los resultados que se obtuvieron de la evaluación realizada a Florecer Casa Hogar, mismos que se pueden consultar a detalle en el anexo 4 “Informe institucional: evaluación en el marco de la inclusión”.

- Dimensión cultura inclusiva.

En el centro todos los miembros de la comunidad pueden participar en las actividades independientemente de sus características (género, edad, origen, nivel socioeconómico, orientación sexual o condición de discapacidad), así mismo se evita el uso de etiquetas. Las relaciones entre los miembros del centro (agentes educativos, familias y niños, niñas y adolescentes) en su mayoría son cordiales y respetuosas, salvo algunos casos en los que entre la población infantil interactúan con agresiones verbales o físicas. La relación agentes educativos-niños, niñas y adolescentes también se ve afectada en ocasiones por actitudes hostiles y de indiferencia por ambas partes. Con respecto a la integración y trabajo en conjunto entre la comunidad, tenemos que no todos los agentes tienen la oportunidad de colaborar entre ellos y con las familias.

Referente a la participación de la comunidad en el centro, resalta la de los niños, niñas y adolescentes, educadoras y psicólogos en formación, quienes tienen mayores oportunidades para expresar puntos de vista y ser considerados para la mejora de las actividades en la institución. Sin embargo, no hay una sistematización para escuchar a todos los miembros de la comunidad: los niños, niñas y adolescentes se expresan en el desarrollo de las actividades, mientras que las educadoras y psicólogos en formación si tienen momentos definidos. Estas reuniones programadas favorecen la



promoción de la filosofía inclusiva, dando espacio a la reflexión sobre los obstáculos a los que la población infantil se enfrenta, los apoyos que pueden ofrecer para eliminar o disminuirlos y las estrategias para atender a la diversidad. No obstante, el resto de los agentes educativos, tienen pocos momentos y oportunidades de participación, lo que con lleva a que no en todos se genera y promueve una cultura inclusiva.

- Políticas inclusivas.

Las políticas referentes a la incorporación de nuevos miembros a la institución y su seguimiento no se encuentran fortalecidas, no existe una sistematización para brindar una inducción en cuanto al funcionamiento del centro y las políticas vigentes para todos. Esta regularmente se da de manera informal, ya sea por los mismos miembros o se conocen a través de la participación cotidiana en la institución. Son los psicólogos y psicólogas en formación quienes reciben de forma mas establecida esta información.

Los mismo se observa con respecto a la implementación de acciones que favorecen la eliminación o disminución de obstáculos a los que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes: la reflexión sobre la práctica, la evaluación del progreso de la población infantil y adolescente y la elaboración de reportes como una fuente de información para la toma de decisiones, son tareas que no se llevan a cabo por todos. Son específicamente las educadoras y psicólogos en formación los que realizan estas actividades.

Para la solución de problemáticas que se llegan a presentar en el centro, son principalmente las educadoras y personal administrativo, quienes se reúnen con las familias para que en conjunto se busquen opciones que las resuelvan. En esta misma línea tenemos que no se tiene sistematizada una capacitación para todos los agentes educativos, sobre temáticas que favorezcan la inclusión y sana convivencia en el

centro. Estas intervenciones se llegan a realizar de manera informal durante el desarrollo de actividades. Finalmente, en cuanto a la accesibilidad de las instalaciones, se han realizado adaptaciones para responder a las necesidades de la comunidad que van surgiendo.

- **Prácticas inclusivas.**

Las prácticas referentes a la planeación de actividades, intercambio de experiencias, evaluaciones sistematizadas, reportes informativos, brindar retroalimentación y al empleo de estrategias y recursos que atiendan y contemplen a la diversidad, son generalmente llevadas a cabo por los psicólogos en formación. Seguido de las educadoras, sin embargo, no es de forma regular. El resto de agentes no se ven completamente involucrados en el desarrollo de estas prácticas, inclusive algunos consideran que no aplica a su función dentro de la institución. Son las educadoras, administrativos y psicólogos en formación quienes tienen reuniones programadas para dialogar y retroalimentar su labor en el centro y así introducir mejoras en beneficio de los niños, niñas y adolescentes. Esto incide directamente en la apropiación y promoción de valores inclusivos por parte de los agentes en la comunidad.

Pese a que los agentes promueven que todos los miembros de la comunidad hagan uso por igual de áreas comunes y participen en las actividades, llegan a descuidar en ocasiones la sana convivencia en los grupos. De igual forma, asumen la batuta para la resolución de conflictos, planeación de actividades, identificación de apoyos y evaluación de logros, restando autonomía a los niños, niñas y adolescentes al no involucrarlos. Finalmente, no todos los agentes educativos conocen los recursos materiales con los que cuenta el centro para apoyar a los niñas, niños y adolescentes, los que tienen conocimiento de ello los proporcionan de manera justa. En específico,

las educadoras y administrativos, consideran a las familias un recurso que apoya a la participación de la población infantil y adolescente en las actividades.

Con respecto a la temporalidad, para la consecución de las 5 fases propuestas, a diferencia del proceso del index que se tomo como referencia y donde se señala un periodo aproximado de 4 meses y medio para llevar a cabo las etapas equivalentes a la propuesta metodológica planteada, la culminación de las 5 fases implicó un periodo de tiempo mayor considerando la inmersión en el escenario, la revisión de los materiales, su adaptación al contexto, la construcción de instrumentos, así como, el análisis de información y elaboración del reporte de resultados. Con esto se confirma nuevamente que cada institución y/o evaluador, de acuerdo a sus necesidades y recursos, determinará el tiempo de ejecución de cada una de las fases.

En el siguiente capítulo se encuentra la discusión de los resultados en cuanto a aplicación de la propuesta metodológica y las conclusiones.

## VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso del Index for inclusión y su metodología como un referente para la construcción de la propuesta metodológica presentada en este trabajo, nos remite a experiencias internacionales de aplicación de ese material, tal es el caso de la obra de Durán et. al en 2005, que nos presenta las primeras experiencias de uso en la comunidad española en el sector de educación formal. Pese a que las condiciones del país y espacios educativos son distintas a las citadas en este trabajo, compararemos sus resultados al no encontrar en la literatura de evaluación de inclusión en contextos de educación no formal.

Tanto en Madrid, Cataluña y el País Vasco se hace referencia a la constitución de un grupo coordinador para el trabajo inicial con los materiales, revisión que formaría parte de la fase de “selección de técnicas e instrumentos” en la propuesta metodológica. La conformación de este grupo se descartó por cuestiones de practicidad, sin embargo, en función de los resultados de la investigación de Durán et al. y la propia, se visibiliza necesario por diversas razones.

La primera es, como ocurrió en el País Vasco, la inmersión en los materiales de evaluación por parte del grupo coordinador posibilita replantearse múltiples aspectos de la labor educativa: analizar las expectativas que el centro tiene sobre sus alumnos, repensar el fracaso escolar desde la doble perspectiva del alumno y del crecimiento y mejora de la escuela, buscar modos de tratamiento de la diversidad, conocer experiencias positivas de prácticas inclusivas a nivel internacional y sentirse partícipes del movimiento de escuelas eficaces y organizaciones que aprenden. Sin duda, un momento decisivo para adquirir un compromiso con la evaluación y posterior implementación de prioridades y un plan de mejora.

La segunda razón, se relaciona con el involucramiento con el enfoque de inclusión, generando la apropiación de los paradigmas y el lenguaje inclusivo. En palabras de Durán et al. (2005), será un nuevo lenguaje que permita entender y transformar la realidad educativa, y que

podrá ser trabajado en sesiones introductorias con el resto de los agentes antes de iniciar la recolección de información, para que así puedan tener un preámbulo de hacia dónde se dirige.

Una tercera razón es que, la formación de un grupo coordinador, garantiza que los instrumentos que se construyan, para el trabajo subsecuente con el resto de agentes educativos, incluyan reactivos que transmitan un solo significado y estén contextualizados. Esto se logra a partir del consenso del grupo ya que, sin esta acción, los reactivos podrían tener diversas interpretaciones de acuerdo a la formación previa y rol que los agentes desempeñan en la institución. En palabras de Durán et. al (2005), esto implica hacer “propios” los materiales; no se puede limitar a “replicar” una metodología, por buena y sugerente que sea, a veces, una buena estrategia es justamente “adaptar” los cuestionarios a la particular cultura y realidad del centro.

Siguiendo también esta línea, es recomendable que dentro del grupo coordinador participe una persona que tenga conocimiento sobre el index (si se determina como un referente) y el enfoque de inclusión, al respecto Gutiérrez et al. (2014) rescata la experiencia de aplicación en Noruega (Vaughan, 2002; Vislie, 2003) donde, uno de los puntos negativos que se encontraron durante su implementación fue que, hay una falta de orientación sobre cómo utilizar los cuestionarios. Es demasiado difícil de utilizar (el índice) sin ayuda externa al centro dónde se aplica, lo que se confirma en el capítulo V de resultados, ya que una experta en el tema estuvo supervisando diferentes momentos y brindando retroalimentación.

Ahora bien, la propuesta de designar a solo una persona como evaluador también implica una fuerte carga de trabajo y requiere de mucho tiempo para quien asume la encomienda. Si es asignado alguien del centro esto puede resultar un impedimento para realizar sus actividades cotidianas. Retomando como referente de la propuesta la metodología Index for inclusión, las revisiones de aplicación examinadas por Gutiérrez et al. (2014), calificaron el proceso como “demasiado extenso, demasiado detallado y abstracto, y muy largo” (Norwich et al., 2001) y como “otra tarea más a sumar junto a todas las presiones que ya tienen los centros, tanto internas

como externas” (Vaughan, 2002; Vislie, 2003). Esto es un punto más a favor del establecimiento del grupo coordinador, sin embargo, se considera clave la asignación de un líder que guíe el proceso más que asumir la total responsabilidad.

Con respecto a la cuestión del tiempo, en los resultados de este trabajo observamos que se presentaron algunas dificultades para la recolección de información de forma presencial, como se hizo mención en diferentes ocasiones, los agentes educativos tienen distintos horarios y formas de participación, lo que obstaculiza que se encuentren al mismo tiempo dentro de la institución. Sumado a esto, las demandas del quehacer cotidiano imposibilitan muchas veces que los agentes puedan contar con tiempo para realizar actividades fuera de sus funciones como responder los cuestionarios o ser entrevistados, y para que no sea una “tarea más a sumar” como indican Vaughan (2002) y Vislie (2003) (citado en Gutiérrez , 2014) se requiere definir momentos en los que la implicación pueda ser total. Ainscow y Booth (2000) proponen que las etapas “Inicio del proceso del Index” y “Análisis del centro” se lleven a cabo en el momento que sea más conveniente para la institución, sugiere aprovechar los espacios de formación permanente dentro del propio centro. Sin embargo, con la experiencia de aplicación se sugiere se pueda realizar en periodos previos al inicio de actividades de las instituciones, en caso de existir periodos vacacionales. Se podría hablar de un periodo de “consejo técnico” continuando con la premisa de la profesionalización de las OSC.

A lo largo del periodo de recolección de información, el uso de los cuestionarios precisó la necesidad de un trabajo más profundo y no solo su aplicación aislada, ya que a pesar de que se anexó un glosario de términos, hubo necesidad de hacer una aplicación más a forma de entrevista en la que el evaluador explicaba el sentido de los reactivos, aclaraba dudas con respecto al vocabulario y generaba incluso un diálogo con los agentes educativos. El uso de la entrevista se puede considerar un punto de partida para transitar hacia un centro más inclusivo, ya que favorece una verdadera reflexión de dónde se está y qué se está haciendo en el marco

de inclusión, y facilitará más adelante la puesta en práctica de políticas y prácticas inclusivas por convicción y no por imposición. Así, lo confirman diversos autores quienes señalan que, debido a su flexibilidad, la entrevista, permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado, es decir, los sujetos no recitan su vida, sino, reflexionan sobre ella cuando la cuentan. Esto abre la posibilidad de visualizar hechos que la simple observación no permite descubrir como significados, motivos, puntos de vista, opiniones, valoraciones y emociones (Díaz et al., 2013; Fernández, 2001).

Ante ello tenemos la experiencia de Olmos et al. (2016), que en su estudio “Reflexión docente sobre la inclusión educativa” reportan que el uso de técnicas promotoras de reflexión y diálogo facultan cuestionar el discurso de la pedagogía tradicional sobre lo que se dice, pero sobre todo de lo que se calla, con el fin de poner en duda ciertas representaciones que contribuyen al establecimiento de medidas y procesos de estigmatización sobre ciertos alumnos para, a partir de ahí, repensar y compartir (sus) prácticas educativas.

En este momento es indispensable considerar, como se mencionó arriba, los tiempos de los que se disponen para elegir la técnica que se ajuste mejor a las condiciones de la institución y objetivos de evaluación. Por ello se plantean las opciones de entrevistas (si se cuenta con mayor tiempo para la evaluación) o de grupos focales (si el tiempo para la evaluación es menor). Estos últimos son definidos como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos (Hamui y Varela, 2013). Por su parte Huerta (2014, citado en Gross y Stiller, 2015) define esta técnica como una herramienta muy útil para la planificación de los programas y la evaluación de los mismos. El secreto consiste en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas. Otro de los

aspectos positivos estriba en el hecho de proveer participación a las personas involucradas en los respectivos programas.

Hamui y Varela (2013) comparan el uso de los cuestionarios con los grupos focales para obtener información durante el trabajo con un conjunto de personas, señalando que los cuestionarios son más apropiados para obtener información cuantitativa y estudiar la opinión que asume un grupo de personas, en tanto que el grupo focal explora cómo se construyen estas opiniones; y esto último es una necesidad que surgió en el transcurso de la recolección de información, que se equipara con los objetivos planteados por Ainscow y Booth (2000) en el Index for inclusion: animar al equipo docente.

En el caso de Florecer Casa Hogar el uso de este tipo de técnicas permitiría a los agentes educativos compartir y construir nuevas propuestas educativas, sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Al mismo tiempo, les ayudaría a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes, incidiendo con ello en el fortalecimiento de los factores de resiliencia de la población.

En este sentido, los materiales no deben percibirse como “una iniciativa más para los centros educativos”, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos. Esto también confirma que las entrevistas planteadas para los directivos sobre *políticas inclusivas* requieren su aplicación presencial, porque permite disipar dudas y no dar pauta a la libre interpretación de los reactivos, ya que no entregaría resultados certeros en cuanto a lo que se quiere evaluar.

Se debe considerar, sin embargo, que la aplicación de la técnica de grupo focal implica obtener información a profundidad y que como señala Ainscow y Both (2000) en el Index for inclusion, esto puede suscitar sentimientos de inseguridad para quienes expresan su opinión, ya



sea temer represalias o verse juzgados en su práctica. Mack et al. (2005, citado en Martínez, 2012) indica que no es el mejor método para obtener información muy personal o socialmente sensitiva. Por lo tanto se debe poner atención a la posibilidad de que algunos miembros de la comunidad no quieran expresar su opinión delante de otros; se deben tener pensadas diversas estrategias que faciliten el hecho de poder recoger la información del mayor número posible de personas, incluyendo la modalidad individual y gestionado por un miembro del grupo coordinador. A raíz de esto, se precisa la necesidad de emplear distintas técnicas para la recolección de información por cada dimensión cuando se trabaja con la comunidad educativa, por ejemplo, para la cultura y políticas se pueden emplear grupos focales por cada grupo de agentes (practicantes, administrativos, educadoras, etc.) mientras que para la dimensión de “prácticas”, el cuestionario puede ser más funcional ya que implica una autoevaluación. Aunado a esto, en el Index for inclusion se sugiere el uso de una *hoja de resumen* para los agentes donde registrarán una o dos prioridades de mejora que consideren necesarias en cada dimensión subdividida en sus respectivas secciones, algo que no se consideró en el cuestionario. El recurso de la “hoja de resumen” no se utilizó durante el proceso de recolección de datos, no obstante, cobra importancia al ofrecer información que se podrá considerar cuando se determinen las prioridades de mejora del centro, y que representaría que se toma en cuenta la perspectiva de todos, sobre todo si se planea seguir con las etapas subsecuentes.

Continuando con la etapa de recolección de información, los resultados obtenidos constatan la importancia de la observación para recuperar información que no se puede obtener a través de la implementación de cuestionarios. Además de que, en ocasiones, los reactivos de estos instrumentos no son respondidos en su totalidad, esto se atribuye a diferentes causas como el fenómeno de desabilidad social, la falta de comprensión del sentido de las preguntas, el temor a represalias, etc. Si nos remontamos a las experiencias donde se empleo la metodología del

index para la evaluación del proceso inclusivo, se pierde de vista este aspecto ya que no se hace referencia al uso de técnicas de observación.

Ahora bien, si hablamos de observación tenemos dos modalidades: participante y no participante. La más adecuada para este proceso sería la observación participante, para no irrumpir de forma abrupta en la cotidianidad de la institución, como menciona Fagundes et al. (2014) durante la observación participante es necesario crear vínculo entre el observador y el grupo para favorecer la comunicación espontánea y auténtica, la participación en el cotidiano individual y del grupo de estudio, y así ocurrir la inmersión en éste. Otro punto a favor del empleo de esta técnica lo encontramos en la portación de DeWALT & DeWALT (2002) quienes sugieren que la observación participante sea usada como una forma de incrementar la validez, en el sentido de veracidad del estudio; es decir, como observaciones que puedan ayudar al investigador a tener una mejor comprensión del contexto y el fenómeno en estudio (Kawulich, 2005). Aún con la formación de un grupo coordinador se debe asignar a un observador, mismo que podría ser quien tomó el liderazgo para guiar el proceso y que tenga formación previa en esta técnica para facilitar el proceso en términos de tiempo, ya que como mencionan Fagundes et al. (2014) en la investigación es indispensable que el investigador presente conocimiento suficiente sobre la estrategia de observación participante, ya que su objetivo va mucho más allá de la mera descripción de los componentes de una situación: permite la identificación del sentido, de la orientación y de la dinámica de cada momento. Además, el empleo de esta técnica demanda una hoja de ruta que contiene los recursos humanos y aspectos físicos del campo, así como, las características del grupo, y que es desarrollada a partir de los datos recuperados durante la inmersión previa que realiza el investigador antes de ir al campo.

Para el análisis de los datos de corte cuantitativo que se obtuvieron a partir de la aplicación de los cuestionarios, el uso del programa SPSS fue muy funcional, ya que permitió

analizar un gran número de datos de forma rápida y veraz, y a su vez obtener un mapeo rápido de las respuestas a través de los gráficos generados por el programa.

En el caso de la información de las entrevistas y observaciones el análisis se hizo con los ítems del cuestionario, estableciendo criterios propios de los expertos para definir ciertas conductas, por ejemplo que significaba apoyo, interacción con respeto, etc. Si retomamos la propuesta de incluir un grupo coordinador, sería éste quien podría elaborar estos criterios incluyendo así una visión más completa y contextualizada, ya que lo que los expertos consideran “apoyo” puede ser diferente para los agentes dependiendo de su función y sus experiencias. En cuanto a la temporalidad, es posible analizar los resultados una vez aplicadas todas las técnicas de recolección de información o realizarlo a la par como se sugiere en la metodología de aplicación del Index for inclusion, dada la naturaleza de las consultas, sería posible cotejar la información a la vez que se va recogiendo (Ainscow y Booth, 2000) ya que esto implica una cantidad considerable de trabajo y tiempo empleado.

Otro punto necesario a tocar en este capítulo, es la presentación del informe a la institución, los materiales del Index proponen organizar la información obtenida y analizada en un esquema que contenga las prioridades identificadas para cada una de las dimensiones y las secciones, cuidando que representen la voz de todos los agentes. Sin embargo, en la propuesta presentada, se sugiere la redacción en prosa de los resultados cada reactivo del cuestionario, que fungieron como criterios de evaluación. La descripción de los resultados que se incluyen en el informe, se fundamenta en la comparación de la información que recuperada en cada una de las técnicas aplicadas. El informe permite en primera instancia, hacer un mapeo general de la situación, para después ayudar a visualizar con mayor detalle lo que hace falta, pero también ayuda a reconocer lo que ya se está haciendo y que se debe mantener en el centro, con lo que se da un panorama esperanzador y no sólo de carencia. Este reporte de resultados debe ser un pilar y primer paso para el diseño e implementación de un plan de mejora en la institución con

respecto a su cultura, políticas y prácticas inclusivas, como menciona el Grupo de evaluación de las Naciones Unidas (2016) cuando se encarga y se lleva a cabo una evaluación, debe existir una clara intención de utilizar los análisis, conclusiones o recomendaciones resultantes para fundamentar las decisiones y acciones, así mismo, la contribución de las evaluaciones puede ir más allá de la organización, al generar conocimiento y empoderar a las partes interesadas.

La evaluación no debe ser percibida ni reducida a un enjuiciamiento o exposición de lo que los agentes educativos están haciendo y la institución en general, sino como una oportunidad para iniciar un proceso de cambio, de renovación. Santos Guerra (2001) señala que lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora (citado en Chaviano et al., 2016).

Incluir una evaluación cómo ésta, permite a los agentes educativos replantearse una diversidad de ideas, generadas a partir de sus experiencias o impuestas socialmente, con respecto a la diversidad de la población que atienden, su función, acción y alcance como agentes educativos frente a la diversidad en sus centros. Tenemos entonces que la evaluación del proceso inclusivo en los centros:

e) **posibilita** a los agentes educativos, reconocerse como agentes de cambio, cuya participación en las instituciones es fundamental para conseguir la inclusión de cada uno de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajan y que a su vez favorecerá su desarrollo humano;

f) **promueve** la apropiación de una filosofía inclusiva con todo lo que comprende: el reconocimiento y valoración de la diferencia, la meta de que todos alcancen los máximos niveles de logro en función de sí mismos y no de parámetros homogéneos, el reconocimiento de que los obstáculos están en el ambiente y no en las personas, el uso de un lenguaje incluyente, que como mencionan Durán et al. (2005) permitirá entender y transformar la realidad educativa;

g) y los **faculta** para reconocer en sus centros prioridades de mejora para introducir esta visión que repercutirá y podrá ser adoptada por el resto de la comunidad educativa (niños, niñas, adolescentes y padres de familia y/o tutores).

Finalmente, el desarrollo de este trabajo implicó la necesidad de una amplia búsqueda en la literatura de trabajos que pudieran considerarse similares. Sin embargo, existen dos razones por las que fue una tarea compleja: la primera es que el enfoque de inclusión es reciente en el ámbito educativo, y algo casi desconocido en la educación no formal. Para encontrar sus inicios nos remontamos 26 años atrás con la declaración de Salamanca, documento inspirado por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (UNESCO, 1994). Hoy en día sigue representando un reto en las escuelas alcanzar este fin; la segunda razón es la concepción que se sigue teniendo sobre las OSC, más como espacios de asistencia o caridad y no como contextos educativos no formales.

Este trabajo significó un primer paso para trasladar el término inclusión a espacios formativos que se alejan de la idea tradicional de escuela, permitió a los agentes educativos implicados en una OSC cuestionar y repensar sobre su propia práctica y la cultura y políticas que rigen el centro en el que laboran.

## VII. REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion* (A. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel, S. Moratalla, M. Sandoval y UNESCO-Santiago, Trad.). CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (Original work published 2000)
- Araque, N. y Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. Soto, y J. López (Coords.). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad* (pp. 29-40). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Azorín, A. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060.
- Buendía, A. (2006). *Desarrollo Humano y Trabajo Social* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM.  
<http://132.248.9.195/ptd2016/febrero/0740594/Index.html>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, XXI(40), 43-58.
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En M. Sarto y M. Venegas. (Coords.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). Salamanca, Publicaciones INICO. Colección Investigación 5/2009.
- Camors, J. (2009). Educación No Formal, Política educativa del MEC 2005 – 2009. En M. Morales. (Comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas: EDUCACIÓN NO FORMAL, Una oportunidad para aprender* (pp. 23-38). MEC-Dirección de Educación/UNESCO.

- Casas, J., Repullo, J. y Donado, C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352.
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O. y Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742016000700014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000700014&lng=es&tlng=es).
- Cerda Gutiérrez, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial El búho.
- Cuervo, J., De la Hortúa, Y. y Gil, G. (2007). Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Revista diversitas: perspectivas en psicología*, 3(2), 335-348.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-30.
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 216-230.
- Delgado, W. (2007). Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31(2), 45-58.
- Díaz, L. (2007). La observación. *Textos de apoyo didáctico*. Facultad de Psicología, UNAM.

- Díaz, L., Turroco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica* 2(7), 162-167.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 468-483.  
[http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf)
- Fagundes, K., Magalhães, A., Campos, C., Alves, C., Ribeiro, P. y Mendes, M. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79.  
<http://scielo.isciii.es/pdf/index/v23n1-2/metodologia1.pdf>
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista pensamiento actual*, 2(3), 14-21.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (s.f). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Gairín, J. y Suarez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín. (Coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-56). España: Wolters Kluwer.
- Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El GUINIGUaDa*, (19), 27-42.  
<https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421>
- Guirao, J. y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(4), 22-47.



- Gutiérrez, M., Jenaro, C. y Martín, M. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Gross, M. y Stiller, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-16.
- Grotberg, E. H. (2006). ¿Qué entendemos por resiliencia? ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? En Grotberg, E. (Comp.), *La resiliencia en el mundo de hoy, cómo superar las adversidades* (pp. 17-57) Barcelona: Gedisa Editorial.
- Grupo de evaluación de las Naciones Unidas. (2016). *Normas y estándares de evaluación*.  
<https://drive.google.com/file/d/11yVAbFve4yG9dhBL5maDHg7o2eFkUkPj/view>
- Hamui, A. y Varela, M. (2013) La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Henderson, N., Milstein, M. (2003): *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Infante, F. (2004). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. Suárez. (Comps.). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas* (pp. 31-54). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hernández, R. y Moreno, S. (2007). La evaluación cualitativa: una práctica compleja. *Educ. Educ.*, 10(2), 215-223.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5º Ed.). Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional De Desarrollo Social INDESOL. (s.f). *Registro de OSC*.  
<http://indesol.gob.mx/osc/registro-osc/>
- Jadue, G., Galindo, A., y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 43-55.

- Kawulich, B. (2005) La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.*, 6(2), 1-24.
- Khalil, A. (2013). *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos* [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba] Archivo digital.  
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11048/2013000000738.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.
- Martínez, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diálogos*, 9, 47-53.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005) *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*.  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?_noredirect=1)
- Molerio, O., Otero, I., y Nieves, Z. (2007) Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-9.  
<https://doi.org/10.35362/rie4432244>
- Mora, M. y Pérez, J. (2006) De la vulnerabilidad social al riesgo de empobrecimiento de los sectores medios: un giro conceptual y metodológico. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, XXIV(70), 99-138.  
<https://doi.org/10.24201/es.2006v24n70.384>
- Morales, J. (2001) *La evaluación en el área de educación visual y plástica de la educación secundaria obligatoria* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] Archivo digital.  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf.pdf?sequence=1>

- Moreno, T. (2004) Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de educación superior*, 33(131), 93-118.
- Munist, M., Biedak, E., Quinteros, L., Díaz, A., Wegsman, S. y Alchourrón, M. (2004). La misión del CIER. Desarrollo del concepto de resiliencia y su aplicación en proyectos sociales. En A. Melillo y E. Suárez. (Comp.). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas* (pp. 55-66). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005) Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Obando, O., Villalobos, M., y Arango, S. (2010). Resiliencia en niños con experiencias de abandono. *Acta colombiana de psicología*, 13(2), 149-159.
- Olmos, A., Romo, M. y Arias, L. (2016) Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 229-243.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco Acción para las necesidades educativas especiales.  
<https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005). Guidelines for inclusión: ensuring Access to education for all [Directrices para la inclusión: velando por el acceso a la educación para todos].  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Ponce, G. (2012) Vulnerabilidad social y riesgo de caer en pobreza en México. En F. Sales-Heredia. (Coord.). *Pobreza y factores de vulnerabilidad social en México* (pp. 15-54). Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Documento de Trabajo num. 138

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990. Concepto y medición del desarrollo humano*.  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1990\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014, Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*.  
<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2015a). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015: Avance continuo, diferencias persistentes*.  
<https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/indice-de-desarrollo-humano-para-las-entidades-federativas--mexi.html>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2015b). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015, Trabajo al servicio del desarrollo humano*.  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf)

Pulido, R. (1997) Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. Una propuesta para organizar los discursos multiculturalistas y sus implicaciones curriculares [Conferencia]. Universidad de Granada.  
<https://es.scribd.com/document/342224686/Diversidad-Diferencia-Desigualdad-Discriminacion-Pulido>

Real Academia Española [RAE]. (2016). *Vulnerable*.  
<https://dle.rae.es/vulnerable>

Reed, H. y Loughran, E. (1986) Más allá de las escuelas. Ediciones Gernika.

- Rodríguez, G. (2015, 18 de septiembre) El papel de las OSC. *La Jornada*.  
<http://www.jornada.unam.mx/2015/09/18/opinion/022a2pol>
- Ruiz, M. (2009) Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes. Universidad Iberoamericana/ CREFAL.
- Trilla, J. (1996). La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. México: Ariel.
- Taylor, S y Bodgan, R. (1989) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. J. Piatigorsky Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1984)
- Valenciano, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. Sarto y M. Venegas. (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13-24). KADMOS.
- Valera, A. y Osorio, Y. (2014). *Identificación de factores psicosociales en la institución educativa los andes de Florencia* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia] repository.unad.  
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2744/1117506714.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. Colom. (Auts.). *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Evaluación en el marco de la inclusión

La exclusión es la imposibilidad de una persona o de un grupo de personas para participar activamente en diferentes actividades sociales. Por ello hacer frente a la exclusión supone el empleo de la inclusión. La inclusión significa considerar a la diversidad existente en una población como fuente de enriquecimiento, promover las relaciones de colaboración entre sus miembros y buscar la disminución de los obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación de los integrantes de la población en las actividades que en ésta se desarrollan.

El presente instrumento tiene la finalidad de identificar las fortalezas y las áreas que se pueden mejorar del centro educativo “Florecer Casa-Hogar” con respecto a la cultura políticas y prácticas existentes, para luego poder planear e implementar un plan de acción basado en la inclusión. Se divide en dos partes, la primera se refiere a la cultura y políticas del centro educativo y la segunda a las prácticas que se llevan a cabo en él.

Toda la información que brinde es confidencial y de uso exclusivo para el fin antes señalado.

En la sección de “Datos” marque dentro del paréntesis la opción que indique su relación con Florecer-Casa Hogar y el tiempo que lleva dentro del centro educativo

DATOS		
Relación con Florecer Casa-Hogar:		
<input type="checkbox"/> Educadora	<input type="checkbox"/> Practicante	<input type="checkbox"/> Voluntario/a
<input type="checkbox"/> Prestador/a de servicio social	<input type="checkbox"/> Profesor/a de actividad recreativa	<input type="checkbox"/> Personal administrativo
Tiempo en Florecer Casa-Hogar:		

En la última hoja se presenta un glosario con las definiciones de algunos términos que requieren quedar claros para contestar este instrumento.

#### Primera Parte

**Instrucciones:** A continuación, se presentan una serie de afirmaciones con respecto a hechos que pueden ocurrir dentro de Florecer Casa-Hogar (centro educativo), señale en la tabla su respuesta teniendo en cuenta la siguiente escala:

- (DA) De acuerdo: Siempre ocurre en Florecer Casa-Hogar
- (MA) Medianamente de acuerdo: Algunas veces ocurre en Florecer Casa-Hogar
- (ED) En desacuerdo: Nunca ocurre en Florecer Casa-Hogar
- (NI) Necesito más información

#### 1. Cultura Inclusiva

<b>En Florecer Casa-Hogar:</b>	DA	MA	ED	NI
1.1. Se ofrece un trato amable a las personas que conocen por primera vez el centro educativo.				
1.2. Los agentes educativos <sup>3</sup> mantienen un contacto amistoso con todos las niñas, niños y adolescentes independientemente de si su estancia es temporal o permanente.				
1.3. Los agentes educativos <sup>3</sup> mantienen un contacto amistoso entre ellos.				
1.4. Los agentes educativos <sup>3</sup> mantienen un contacto amistoso con las familias de los niños, niñas y adolescentes.				
1.5. Los niños, niñas y adolescentes se apoyan entre ellos para realizar actividades.				
1.6. Los agentes educativos <sup>3</sup> se apoyan entre ellos para planear y realizar actividades con los niños, niñas y adolescentes.				
1.7. Los agentes educativos <sup>3</sup> interactúan con respeto entre ellos.				
1.8. Los agentes educativos <sup>3</sup> se dirigen e interactúan con respeto con los niños, niñas y adolescentes.				
1.9. Los agentes educativos <sup>3</sup> se dirigen e interactúan con respeto a las familias de los niños, niñas y adolescentes.				
1.10. Los niños niñas y adolescentes interactúan con respeto entre ellos.				
1.11. Los niños, niñas y adolescentes se dirigen e interactúan con respeto con los agentes educativos <sup>3</sup> .				
1.12. Se reconoce y valora la participación en las actividades que realizan los agentes educativos <sup>3</sup> , niños, niñas y adolescentes en las actividades que realizan.				
1.13. Se toman en cuenta los diversos puntos de vista de los agentes educativos <sup>3</sup> , niños, niñas y adolescentes para mejorar las actividades del centro educativo.				
1.14. Se motiva a todos los niños, niñas y adolescentes a que tengan aspiraciones altas sobre su propia capacidad de realizar acciones y/o actividades y de aprender.				
1.15. Se valora el logro de los niños, niñas y adolescentes en relación a sus propias posibilidades en vez de compararlo con el logro de los demás.				
1.16. Se evita el uso de etiquetas <sup>9</sup> a los niños, niñas y adolescentes.				
1.17. Se considera a los niños, niñas y adolescentes como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan.				
1.18. Se valora y apoya a los agentes educativos <sup>3</sup> .				
1.19. Se brindan espacios de tiempo para que los niños, niñas y adolescentes pueden charlar con los agentes educativos <sup>3</sup> sobre aspectos personales.				
1.20. Los agentes educativos <sup>3</sup> evitan considerar que los obstáculos <sup>23</sup> que impiden el aprendizaje y la completa participación que enfrenta la población atendida son producto de defectos o deficiencias de los niños, niñas y adolescentes.				
1.21. Los agentes educativos se preocupan por encontrar formas de apoyo <sup>12</sup> que les permitan disminuir las obstáculos <sup>23</sup> que impiden el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes durante la realización de las actividades.				
1.22. Se evita la prohibición para realizar una actividad dentro del centro educativo por motivos de edad, grupo de origen <sup>13</sup> , nivel socioeconómico <sup>15</sup> , orientación sexual <sup>16</sup> , sexo <sup>20</sup> o discapacidad.				



## 2. Políticas Inclusivas

<b>En Florecer Casa-Hogar, se tiene establecido que:</b>	DA	MA	ED	NI
2.1. Las áreas comunes <sup>4</sup> sean físicamente accesibles para todos (agentes educativos, niños, niñas y adolescentes).				
2.2. Se brinde un curso de bienvenida e información básica (Presentación del centro educativo y con los integrantes de este, recorrido de instalaciones, descripción de las funciones a realizar y de conductas permitidas y no permitidas) a los nuevos agentes educativos <sup>3</sup> .				
2.3. Los agentes educativos <sup>3</sup> con más antigüedad se muestren amistosos y dispuestos a apoyar a los nuevos agentes que se incorporan al centro educativo.				
2.4. Se brinde un curso de bienvenida e información básica (Presentación con los integrantes del centro educativo, recorrido de instalaciones, descripción de responsabilidades, de conductas permitidas y no permitidas) a los niños, niñas y adolescentes.				
2.5. Se indague hasta qué punto los niños, niñas y adolescentes se sienten acoplados al centro educativo tiempo después de haber ingresado.				
2.6. Las formas de apoyo <sup>12</sup> beneficien a todos los niños, niñas y adolescentes y no solo a unos cuantos.				
2.7. Se brinde formación continua <sup>11</sup> a los agentes educativos con respecto al reconocimiento, respeto y valorización de la diversidad <sup>7</sup> existente en la población del centro educativo, para mejorar sus actitudes <sup>1</sup> y acciones de atención y apoyo.				
2.8. Se ofrezca a los agentes educativos <sup>3</sup> capacitaciones o cursos/talleres para aprender a planear actividades educativas <sup>2</sup> que respondan a la diversidad <sup>7</sup> de los niños, niñas y adolescentes.				
2.9. Se ofrezca a los agentes educativos <sup>3</sup> capacitaciones o cursos/talleres para aprender a responder adecuadamente y/o intervenir en situaciones de intimidación, incluyendo el racismo <sup>17</sup> , sexismo <sup>19</sup> y la homofobia <sup>14</sup> que se presenten en el centro educativo.				
2.10. Se brinden espacios de tiempo para que los agentes educativos analicen su propia práctica y reflexionen sobre ella desde el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes.				
2.11. Se realicen distintas evaluaciones <sup>10</sup> que permitan conocer el progreso de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes actividades educativas <sup>2</sup> .				
2.12. Se cuente con un reporte derivado de las distintas evaluaciones <sup>10</sup> de los niñas, niños y adolescentes, que permita saber el apoyo que estos requieren para participar al máximo en las actividades educativas <sup>2</sup> .				
2.13. Se brinde información clara a los agentes educativos <sup>3</sup> , familias, niños, niñas y adolescentes sobre cuáles comportamientos están permitidos y cuáles no.				
2.14. Se organicen reuniones entre agentes educativos <sup>3</sup> , familias, niños, niñas y adolescentes para buscar soluciones a los problemas que se presenten en el centro educativo.				
2.15. Se haga uso de formas diferentes al castigo como solución a los problemas de conducta de los niños, niñas y adolescentes.				

2.16. Se considere a las familias como recursos para el apoyo al aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas <sup>2</sup> .				
<b>En Florecer Casa-Hogar se tiene establecido que:</b>	DA	MA	ED	NI
2.17. Se realicen acciones para prevenir y reducir la intimidación y violencia (maltrato verbal, físico y emocional) que llegue a presentarse entre la población del centro educativo.				
2.18. Se involucre a los niños, niñas y adolescentes y sus familias en la creación de estrategias <sup>8</sup> para prevenir y reducir la intimidación y violencia que se llegue a presentar en el centro educativo.				
2.19. Se busque la canalización <sup>6</sup> de los niños, niñas y adolescentes a otras instituciones cuando no es posible resolver alguna problemática, en vez de su expulsión del centro educativo.				
2.20. Se analicen las barreras que impiden la asistencia de los niños, niñas y adolescentes y se proponga un plan para reducir las que estén al alcance del centro educativo.				

## Segunda Parte

**Instrucciones:** A continuación, se presentan una serie de afirmaciones de las acciones que usted realiza o no en Florecer Casa-Hogar (centro educativo), señale en la tabla su respuesta teniendo en cuenta la siguiente escala:

S: Siempre

M: Más de la mitad de las veces

P: Menos de la mitad de las veces

N: Nunca

NA: No aplica para mi

## 3. Prácticas Inclusivas

YO:	S	M	P	N	N A
3.1. Planeo actividades educativas <sup>2</sup> teniendo presente la variedad de experiencias de los niños, niñas y adolescentes.					
3.2. Planeo actividades educativas <sup>2</sup> de tal manera que sean flexibles a adaptarse para que incluyan a todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su edad, sexo <sup>20</sup> , grupo de origen <sup>13</sup> o religión.					
3.3. Tengo un espacio de tiempo para poder platicar con otros agentes educativos acerca de la planeación de las actividades educativas <sup>2</sup> que realizaré con los niños, niñas y adolescentes.					
3.4. Tomo en cuenta las observaciones que me hacen otros agentes educativos con respecto a la planeación de las actividades educativas <sup>2</sup> que realizaré para así mejorarlas.					
3.5. Realizo una evaluación <sup>10</sup> del desempeño que mostraron los niños, niñas y adolescentes durante las actividades educativas <sup>2</sup> , y reporto sus logros y áreas que pueden mejorar en cuanto a sus conocimientos y su capacidad para hacer las cosas.					

3.6. Después de evaluar el desempeño de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas <sup>2</sup> , les brindo información que les permite reconocer su progreso, continuar fortaleciendo sus logros y mejorar en las áreas que requieran.					
<b>YO:</b>	S	M	P	N	N A
3.7. Promuevo la autoevaluación <sup>5</sup> en los niños, niñas y adolescentes del desempeño que tuvieron durante las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.8. Utilizo los resultados de las evaluaciones <sup>10</sup> de los niños, niñas y adolescentes para introducir cambios o mejoras en las siguientes actividades educativas <sup>2</sup> que beneficien su aprendizaje y completa participación.					
3.9. Utilizo la tutoría entre iguales <sup>22</sup> y el trabajo en grupos <sup>21</sup> con los niños, niñas y adolescentes durante la realización de las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.10. Promuevo, durante el trabajo en grupos <sup>21</sup> , que los niños, niñas y adolescentes trabajen con diferentes acompañantes y con ello conozcan opiniones diferentes a las suyas.					
3.11. Promuevo en los niños, niñas y adolescentes la idea de que apoyar a los demás es una forma de aprender.					
3.12. Motivo a los niños, niñas y adolescentes a que se hagan responsables de su desempeño durante las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.13. Promuevo que los niños, niñas y adolescentes planifiquen su trabajo, regulen y evalúen su desempeño durante las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.14. Consulto a los niños, niñas y adolescentes acerca del apoyo que requieren para realizar las actividades educativas <sup>2</sup> y se los ofrezco.					
3.15. Brindo apoyo a los niños, niñas y adolescentes y lo retiro poco a poco conforme me doy cuenta del avance que van logrando al realizar las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.16. Promuevo que todos los niños, niñas y adolescentes disfruten y hagan uso por igual de las áreas y los materiales comunes <sup>4</sup> .					
3.17. Resuelvo los conflictos con otros agentes educativos <sup>3</sup> sin llegar a enfadarme.					
3.18. Involucro a los niños, niñas y adolescentes a buscar soluciones a los conflictos que se presentan.					
3.19. Escucho con atención y tomo en cuenta las diferentes opiniones y comentarios que se generen durante las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.20. Pienso que el disminuir y/o eliminar los obstáculos <sup>23</sup> que impiden el aprendizaje y la completa participación de un niño, niña o adolescente en las actividades educativas <sup>2</sup> es algo que beneficia a todos.					
3.21. Conozco los recursos materiales <sup>18</sup> que puedo brindar a los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a sus necesidades y características para apoyar su aprendizaje y completa participación en las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.22. Proporciono de manera justa distintos recursos materiales <sup>18</sup> a los niños, niñas y adolescentes que apoyen su aprendizaje y completa participación durante las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.23. Conozco los recursos de la localidad (Bibliotecas, Parques Recreativos, Centros Sociales, Museos, etc.) que pueden apoyar a profundizar el aprendizaje y lograr la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas <sup>2</sup> .					
3.24. Involucro a las familias como recursos para apoyar el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas <sup>2</sup> .					

3.25. Comparto las ideas que tengo sobre el origen de los obstáculos <sup>23</sup> que impiden el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas <sup>2</sup> con otros agentes educativos <sup>3</sup> y escucho las que ellos tienen.					
YO:	S	M	P	N	N A
3.26. Comparto mi experiencia con otros agentes educativos <sup>3</sup> para que puedan reproducir las acciones que consideren les pueden funcionar en su trabajo con los niños, niñas y adolescentes.					
3.27. Promuevo que los niños, niñas y adolescentes que han superado alguna problemática compartan a los demás su experiencia.					

## Glosario

1. **Actitudes:** Formas de actuar de una persona basadas en sus ideas sobre algo o alguien.
2. **Actividades educativas:** Son actividades organizadas y planeadas que se realizan en Florecer Casa-Hogar y que tienen un fin educativo, por ejemplo: las clases recreativas (fútbol, vovinam, yoga), las sesiones de trabajo de los diferentes programas (Emociones, lectura, matemáticas, regularización en materias escolares, enseñanza de idiomas, etc.), la rutina de trabajo (comisiones, oportunidades de participación en otras labores, realización de tareas escolares, momentos de estudio, actividades de reforzamiento escolar).
3. **Agentes educativos:** Son todos los integrantes que colaboran en Florecer Casa-Hogar ya que proveen aprendizajes a los niños (educadoras, psicólogos educativos en formación, maestros de clases recreativas, prestadores de servicio social, voluntarios y personal administrativo: directoras y asistente)
4. **Áreas y materiales comunes:** Las áreas comunes son los espacios que usan y comparten todos los integrantes de Florecer Casa-Hogar como: el comedor/sala de tareas, la sala de lectura, la sala de usos múltiples, el patio, la ludoteca y los sanitarios; mientras que los materiales comunes son aquellos materiales de los que todos pueden hacer uso: libros, revistas, juegos de mesa y juguetes.
5. **Autoevaluación:** Es la reflexión personal acerca del propio desempeño durante la participación en alguna actividad.
6. **Canalización:** Se refiere a trasladar a un niño, niña o adolescente a otro centro.
7. **Diversidad:** Se refiere a la variedad de pensamientos, creencias, religiosas, preferencias, capacidad para realizar cosas, aspecto físico, grupo de origen, conocimientos, etc., que tienen las personas.
8. **Estrategias:** Son una serie de acciones que tienen una meta.
9. **Etiquetas:** Se refiere al uso de palabras para llamar o señalar a un niño, niña o adolescente, por ejemplo: es tonto/a, es listo/a, es necio/a, es grosero/a, aplicado/a, es burro/a, etc.
10. **Evaluación/evaluaciones:** Se refiere a reconocer el desempeño de un niño, niña o adolescente al realizar una actividad y posteriormente reportarlo.
11. **Formación continua:** Se refiere a la realización de varias actividades a lo largo del ciclo escolar por parte de Florecer Casa-Hogar con la finalidad de que los agentes educativos aprendan nuevas cosas o profundicen conocimientos acerca de un tema, van desde la lectura de textos hasta participar en cursos/talleres.
12. **Formas de apoyo:** Se refiere a las acciones que hacen los agentes educativos para que los niños aprendan y participen hasta los recursos materiales que usan para que sea más fácil el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes.

13. **Grupo de origen:** Se refiere al grupo de pertenencia de una persona por ejemplo de una comunidad indígena.
14. **Homofobia:** Se refiere al rechazo a los hombres que tienen una relación amorosa con otro hombre o bien a mujeres que tienen una relación amorosa con otra mujer.
15. **Nivel socioeconómico:** Se refiere a la pertenencia a una categoría de acuerdo a los ingresos, educación, y empleo que se tenga.
16. **Orientación sexual:** Se refiere a la preferencia de las personas para relacionarse amorosamente con personas del mismo o de otro sexo.
17. **Racismo:** Rechazo a las personas que tienen un grupo de origen diferente al propio.
18. **Recursos materiales:** Se refiere a los distintos materiales que usan los agentes educativos para facilitar a los niños, niñas y adolescentes el aprendizaje y la participación en las actividades, por ejemplo: materiales de papelería, juguetes educativos (memora, rompecabezas, domino, etc.) videos educativos, etc.
19. **Sexismo:** Se refiere a darle el valor de bueno-malo/mejor-peor a una persona únicamente por su sexo.
20. **Sexo:** Se refiere a ser hombre o mujer.
21. **Trabajo en grupos:** Se refiere a formar equipos con distintos niños, niñas y adolescentes para desarrollar una actividad.
22. **Tutoría entre iguales:** Se refiere a formar una pareja de niños, niñas o adolescentes para realizar una actividad, donde el/la que tiene más experiencia apoya, enseña y/o dirige al que tiene menos experiencia.
23. **Obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación:** Se consideran obstáculos a las acciones, pensamientos, materiales, actividades y organización de los espacios que impiden el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes labores.

## **ANEXO 2**

### **Guion de entrevista sobre políticas inclusivas**

Entrevistado/ ocupación:  
Entrevistador:

Fecha:

#### **¿En Florecer Casa se tiene establecido que...**

1. las áreas comunes sean accesibles para todos (niños y niñas, adolescentes, agentes educativos)?
2. se brinde un curso de información básica a colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?
3. los agentes educativos con más antigüedad se muestren amistosos y dispuestos a apoyar a los nuevos colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?
4. se brinde un curso de bienvenida e información básica a niños y niñas, adolescentes y familias?
5. se indague, tiempo después de haber ingresado, hasta que punto se sienten acoplados a la organización los niños y niñas, adolescentes, familias, colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?
6. las formas de apoyo beneficien a los niños y niñas, adolescentes, colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?
7. se brinde formación continua en las temáticas de “reconocimiento, respeto y valorización de la diversidad” existente en la población de la organización, a colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?
8. se ofrezcan capacitaciones o cursos/talleres para aprender a planear actividades educativas que respondan a la diversidad de la población, a colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?
9. se ofrezcan capacitaciones o cursos/talleres para aprender a responder adecuadamente y/o intervenir en situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, sexismo y la homofobia, a los colaboradores (educadoras y personal administrativo),

practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?

10. se brinden espacios de tiempo para analizar la práctica personal y reflexionar sobre ella, a colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?

11. se realicen evaluaciones acerca del progreso de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes actividades educativas, por parte de colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?

12. se realicen reportes derivados de las evaluaciones de los niños, niñas y adolescentes enfocados en los apoyos que estos requieren para participar al máximo en las actividades educativas, por parte de colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?

13. se brinde información clara a los agentes educativos, familias, niños, niñas y adolescentes sobre cuales comportamientos están permitidos y cuales no?

14. se organicen reuniones entre agentes educativos, familias, niños, niñas y adolescentes para buscar soluciones a los problemas que se presenten en la organización?

15. Se haga uso de formas diferentes al castigo por parte de los agentes educativos como solución a los problemas de conducta de los niños, niñas y adolescentes?

16. se considere a las familias como recursos para el apoyo al aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas por parte de colaboradores (educadoras y personal administrativo), practicantes (psicólogos y psicólogas en formación), prestadores de servicio social y voluntarios?

17. se realicen acciones para prevenir y reducir la intimidación y violencia (maltrato verbal, físico y emocional) que llegue a presentarse entre la población de la organización?

18. en la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación y violencia que se llegue a presentar en la organización, se involucre a niños y niñas, adolescentes y familias?

19. se busque la canalización a otras instituciones cuando no es posible resolver alguna problemática de los niños, niñas y adolescentes?

20. se analicen las barreras que impiden la asistencia de los niños, niñas y adolescentes, y se proponga un plan para reducir las que estén al alcance de la organización?

## ANEXO 3

### CUESTIONARIO SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVA

La exclusión es la acción que imposibilita a una persona o un grupo de personas para participar de manera libre y autónoma en diferentes actividades sociales. Por ello hacer frente a la exclusión supone el empleo de la inclusión. La inclusión significa considerar a la diversidad existente en una población como fuente de enriquecimiento, promover las relaciones de colaboración entre sus miembros y buscar la disminución de los obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación de los integrantes de la población en las actividades que en esta se desarrollan.

El presente instrumento tiene la finalidad de evaluar las políticas de la institución a la cual pertenece y con ello identificar fortalezas y áreas de mejora en materia de inclusión.

Toda la información que brinde es confidencial y de uso exclusivo para el fin antes señalado.

**Instrucciones:** A continuación se presentan dos tablas que incluyen una serie de reactivos para cada una de las dos dimensiones de las políticas a evaluar: 1. el desarrollo de una organización para todos y 2. la organización del apoyo para atender a la diversidad; posteriormente están dos espacios para responder si se encuentra o no establecida cada una de las políticas, en caso afirmativo describa cómo es que se lleva a cabo y en caso negativo especifique el porqué no se establece esa medida.

En la última hoja se pone a su disposición un glosario que define ciertos términos que requieren quedar claros para contestar este instrumento.



Dimensión de las Políticas Inclusiva	En Florecer Casa-Hogar, se tiene establecido que:		SI (DESCRIBA CÓMO)	NO (POR QUÉ)
<p><b>Desarrollo de una organización para todos:</b> Se refiere a un conjunto de acciones que denotan la existencia de disposiciones que promueven el apoyo para que los nuevos integrantes se sientan atendidos y acoplados, así como la búsqueda de una mayor accesibilidad a la organización.</p>	<p>1. Las áreas comunes<sup>3</sup> sean físicamente accesibles para:</p>	1.1. Niños y Niñas		
		1.2. Adolescentes		
		1.3. Agentes educativos <sup>2</sup>		
	<p>2. Se brinde un curso de bienvenida e información básica<sup>4</sup> a:</p>	2.1. Colaboradores		
		2.2. Practicantes		
		2.3. Prestadores de Servicio Social		
		2.4. Voluntarios		
	<p>3. Los agentes educativos<sup>2</sup> con más antigüedad se muestren amistosos y dispuestos a apoyar a los nuevos:</p>	3.1. Colaboradores		
		3.2. Practicantes		
		3.3. Prestadores de Servicio Social		
		3.4. Voluntarios		

	4. Se brinde un curso de bienvenida e información básica <sup>4</sup> a:	4.1. Niños y Niñas		
		4.2. Adolescentes		
		4.3. Familias de los niños, niñas y adolescentes		
	5. Se indague, tiempo después de haber ingresado, hasta que punto se sienten acoplados a la organización los:	5.1. Niños y Niñas		
		5.2. Familias de los niños, niñas y adolescentes		
		5.3. Adolescentes		
		5.4. Colaboradores		
		5.5. Practicantes		
		5.6. Servicio Social		
		5.7. Voluntarios		

Orientación de las Políticas Inclusiva	En Florecer Casa-Hogar, se tiene establecido que:		SI (DESCRIBA CÓMO)	NO (POR QUÉ)
<b>Organización del apoyo para atender a la diversidad:</b> Se refiere al conjunto de acciones que denotan la existencia de disposiciones para promover el principio de atención a la diversidad de la población.	6. Las formas de apoyo <sup>5</sup> benefician a:	6.1. Niños y Niñas		
		6.2. Adolescentes		
		6.3. Colaboradores		
		6.4. Practicantes		
		6.5. Prestadores de Servicio Social		
		6.6. Voluntarios		
	7. Se brinde formación continua en las temáticas de "reconocimiento, respeto y valorización de la diversidad" existente en la población de la organización, a:	7.1. Colaboradores		
		7.2. Voluntarios		
		7.3. Practicantes		
		7.4. Prestadores de Servicio Social		
	8. Se ofrezcan capacitaciones o cursos/talleres para	8.1. Colaboradores		
		8.2. Voluntarios		

	para aprender a planear actividades educativas <sup>1</sup> que respondan a la diversidad de la población, a:	8.3. Practicantes		
		8.4. Prestadores de Servicio Social		
	<b>En Florecer Casa-Hogar, se tiene establecido que:</b>		<b>SI (DESCRIBA CÓMO)</b>	<b>NO (POR QUÉ)</b>
	9. Se ofrezcan capacitaciones o cursos/ talleres para para aprender a responder adecuadamente y/o intervenir en situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, sexismo y la homofobia, a los:	9.1. Colaboradores		
		9.2. Voluntarios		
		9.3. Practicantes		
		9.4. Prestadores de Servicio Social		
	10. Se brinden espacios de tiempo para analizar la práctica personal y reflexionar sobre ella, a:	10.1. Colaboradores		
		10.2. Voluntarios		
		10.3. Practicantes		
		10.4. Prestadores de Servicio Social		
	11.1. Colaboradores			

	11. Se realicen evaluaciones acerca del progreso de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes actividades educativas <sup>1</sup> , por parte de:	11.2. Voluntarios		
		11.3. Practicantes		
		11.4. Prestadores de Servicio Social		
	12. Se realicen reportes derivados de las evaluaciones de los niños, niñas y adolescentes, enfocados en los apoyos que estos requieren para participar al máximo en las actividades educativas <sup>1</sup> , por parte de:	12.1. Colaboradores		
		12.2. Voluntarios		
		12.3. Practicantes		
		12.4. Prestadores de Servicio Social		
	13. Se brinde información clara a los agentes educativos, familias, niños, niñas y adolescentes sobre cuales comportamientos están permitidos y cuales no.			
	14. Se organicen reuniones entre agentes educativos <sup>2</sup> , familias, niños, niñas y adolescentes para buscar soluciones a los problemas que se presenten en la organización.			

	15. Se haga uso de formas diferentes al castigo por parte de los agentes educativos <sup>2</sup> como solución a los problemas de conducta de los niños, niñas y adolescentes.			
	<b>En Florecer Casa-Hogar, se tiene establecido que:</b>		<b>SI (DESCRIBA CÓMO)</b>	<b>NO (POR QUÉ)</b>
	16. Se considere a las familias como recursos para el apoyo al aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas <sup>1</sup> por parte de:	15.1. Colaboradores		
		15.2. Voluntarios		
		15.3. Practicantes		
		15.4. Prestadores de Servicio Social		
	17. Se realicen acciones para prevenir y reducir la intimidación y violencia (maltrato verbal, físico y emocional) que llegue a presentarse entre la población de la organización.			
	18. En la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación y violencia que se llegue a presentar	17.1. Niños y niñas		
17.2. Adolescentes				
17.3. Familias de los niños, niñas y adolescentes				

	en la organización, se involucre a:			
	19. Se busque la canalización a otras instituciones cuando no es posible resolver alguna problemática de los:	18.1. Niños y niñas		
		18.2. Adolescentes		
	20. Se analicen las barreras que impiden la asistencia de los niños, niñas y adolescentes y se proponga un plan para reducir las que estén al alcance de la organización.			

## Glosario

- 1. Actividades educativas:** Son actividades organizadas y planeadas que se realizan en Florecer Casa-Hogar y que tienen un fin educativo, por ejemplo: las clases recreativas (fútbol, vovinam, yoga), las sesiones de trabajo de los diferentes programas (Emociones, lectura, matemáticas, regularización en materias escolares, enseñanza de idiomas, etc.), la rutina de trabajo (comisiones, oportunidades de participación en otras labores, realización de tareas escolares, momentos de estudio, actividades de reforzamiento escolar).
- 2. Agentes educativos:** Son todos los integrantes que colaboran en Florecer Casa-Hogar ya que proveen aprendizajes a los niños (Educatoras, directoras, asistente de dirección, maestros de clases recreativas [referidos como colaboradores], psicólogos y psicólogas educativos en formación [referidos como practicantes], prestadores de servicio social y voluntarios)
- 3. Áreas comunes:** Las áreas comunes son los espacios que usan y comparten todos los integrantes de Florecer Casa-Hogar como: el comedor/sala de tareas, la sala de lectura, la sala de usos múltiples, el patio, la ludoteca y los sanitarios;
- 4. Cursos de bienvenida e información básica:** Presentación de la organización y con los integrantes de este, recorrido de instalaciones, descripción de las funciones a realizar o responsabilidades y de conductas permitidas y no permitidas.
- 5. Formas de apoyo:** Se refiere a las acciones que hacen los agentes educativos para que los niños aprendan y participen hasta los recursos materiales que usan para que sea más fácil el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes.

## ANEXO 4

### Informe Institucional “Evaluación en el marco de la inclusión”

#### Introducción

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la *Evaluación en el marco de la inclusión* realizada en la Organización de la Sociedad Civil “Florecer Casa Hogar A.C”. La información aquí expuesta tiene como propósito brindar un panorama general de la cultura, políticas y prácticas de la institución a partir de la perspectiva de los agentes educativos que participan en ella, cuya visión fue recuperada a través de la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos como entrevistas y cuestionarios, y fue complementada por lo observado por la evaluadora y autora del presente informe, a través de la técnica de observación participante y el empleo de la bitácora. La información aquí presentada puede ser usada por los interesados con los fines que más les convengan.

Los datos se exponen organizados en tres dimensiones: resultados cultura inclusiva, resultados políticas inclusivas y resultados prácticas inclusivas.

Por último, podemos encontrar comentarios finales del evaluador y el nombre de quien elaboró.

#### Resultados cultura Inclusiva

- ***Los miembros de la comunidad ofrecen un trato amable a quien conoce por primera vez la organización.*** Los registros y las respuestas de los agentes relevan que cuando alguien conoce por primera vez el centro algunos miembros de la comunidad buscan involucrarlos en las actividades. Sin embargo, quienes tienen menor tiempo de antigüedad en la institución no consideran que se lleven a cabo estas acciones.
- ***Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso con todas las niñas, niños y adolescentes independientemente de si su estancia es temporal o permanente.*** Los registros y las respuestas de los agentes muestran que los agentes



educativos mantienen un contacto amistoso hacia los niños, niñas y adolescentes y generan ambientes de apoyo y reconocimiento durante las actividades que dirigen.

- **Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso entre ellos.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no todos los agentes educativos tienen contacto entre ellos, algunos como las educadoras y personal administrativo siempre mantienen contacto con el resto de los agentes (profesores, voluntarios y psicólogos y psicólogas en formación), pero los voluntarios, profesores, psicólogos y psicólogas en formación no tienen contacto por que participan en la institución en diferentes horarios. Quienes conviven mantienen un trato cordial con acciones básicas de cortesía, cómo el saludo y de colaboración, cómo la orientación entre ellos en caso de dudas.
- **Los agentes educativos mantienen un contacto amistoso con las familias de los niños, niñas y adolescentes.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las educadoras y el personal administrativo son quienes tienen mayor contacto con los padres y madres de familia, el resto de los agentes educativos tienen menor o nulo contacto. En estas relaciones con las familias se demuestra un trato amable: se saludan y conversan de forma amistosa.
- **Los niños, niñas y adolescentes se apoyan entre ellos para realizar las actividades.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que el apoyo es variable, dándose en ocasiones y en otras sustituyéndose por actitudes de competencia e individualismo para finalizar primero las actividades que realizan (comisiones de limpieza, tareas escolares, etc.).
- **Los agentes educativos se apoyan entre ellos para planear y realizar las actividades con los niños, niñas y adolescentes.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no todos los agentes coinciden en tiempo y espacio dentro de la organización para conseguir una colaboración. Quienes conviven intercambian experiencias sobre lo aplicado en sus actividades con los niños, niñas y adolescentes y dialogan sobre el cómo mejorar sus prácticas.
- **Los agentes educativos interactúan con respeto entre ellos.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que la relación entre los agentes educativos es respetuosa: se hablan por su nombre, colaboran, llegan a acuerdos mutuos, exponen

sus opiniones, resuelven asertivamente conflictos, se brindan retroalimentación positiva y constructiva, se ofrecen y brindan apoyo cuando es necesario y resuelven de forma asertiva los conflictos que llegan a surgir.

- **Los agentes educativos se dirigen e interactúan con respeto con los niños, niñas y adolescentes (trato cordial, lenguaje cordial).** Los registros y las respuestas de los agentes revelan una variabilidad en la interacción entre el uso de un lenguaje o expresiones cordiales o el empleo de un tono de voz elevado o expresiones hostiles de los agentes educativos hacia los niños, niñas y adolescentes.

- **Los agentes educativos se dirigen e interactúan con respeto con las familias de los niños, niñas y adolescentes.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que casi la mitad de los agentes no tiene contacto con las familias y desconoce como el resto de agentes que si tienen contacto se dirigen hacia ellas. Los agentes educativos que coinciden con los padres y madres, los saludan de forma cordial y conversan sobre diversos temas, inclusive con humor en algunos casos.

- **Los niños, niñas y adolescentes interactúan con respeto entre ellos.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan variabilidad en las conductas con las que interactúan los niños, niñas y adolescentes, en ocasiones se muestran empáticos y en otros interactúan con agresiones verbales o físicas.

- **Los niños, niñas y adolescentes se dirigen e interactúan con respeto con agentes educativos.** Los registros y las respuestas de los agentes develan una conducta variable entre respetuosa, indiferente y agresiva de parte de los niños, niñas y adolescentes hacia los agentes educativos.

- **Se reconoce y valora la participación en las actividades que realizan los agentes educativos, niños, niñas y adolescentes en las actividades que realizan.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan una disparidad: se reconoce y valora la participación de los niños, niñas y adolescentes, pero no la de los agentes educativos.

- **Se toman en cuenta los diversos puntos de vista de los agentes educativos, niños, niñas y adolescentes para mejorar las actividades del centro educativo.**

Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no todos opinan sobre cómo mejorar las diversas actividades en la organización.

Los niños, niñas y adolescentes son cuestionados sobre lo que más les gusta de una clase o se les brinda la posibilidad de elegir con que actividad comenzar. Los psicólogos y psicólogas en formación y educadoras llevan a cabo reuniones de intercambio de experiencias y acuerdos para las actividades.

- ***Se motiva a todos los niños, niñas y adolescentes a que tengan aspiraciones altas sobre su propia capacidad de realizar acciones y/o actividades y de aprender.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que se promueve que los niños, niñas y adolescentes tengan altas expectativas de lo que pueden aprender o realizar, con estrategias como el “cuadro de superación”.

- ***Se valora el logro de los niños, niñas y adolescentes en relación a sus propias posibilidades en vez de compararlo con el logro de los demás.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan una disparidad en esta práctica, no todos los agentes expresan el reconocimiento del esfuerzo y logro personal de los niños, niñas y adolescentes.

- ***Se evita el uso de etiquetas a los niños, niñas y adolescentes.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que todos los niños, niñas y adolescentes, son llamados por su nombre, evitando el uso de etiquetas.

- ***Se considera a los niños, niñas y adolescentes como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no es una idea generalizada, algunos agentes implementan la tutoría entre pares reforzando este principio, pero no es una estrategia usada por todos.

- ***Se valora y apoya a los agentes educativos.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las educadoras, psicólogos y psicólogas en formación cuentan con un espacio de tiempo donde comparten experiencias con el personal administrativo y llegan a acuerdos, si es necesario, con respecto al trabajo con los niños, niñas y adolescentes. En el caso del resto de los agentes educativos tienen intercambios más informales donde pueden externar sus dudas, proponer, brindar y recibir retroalimentación.

- ***Se brindan espacios de tiempo para que los niños, niñas y adolescentes puedan charlar con los agentes educativos sobre aspectos personales.*** Los

registros y las respuestas de los agentes revelan que existen diálogos informales donde los niños, niñas y adolescentes hablan de temas personales con los agentes, sin embargo, no hay nada sistematizado.

- ***Los agentes educativos evitan considerar que los obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación que enfrenta la población atendida son producto de defectos o deficiencias de los niños, niñas y adolescentes.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no todos los agentes educativos tienen oportunidad de dialogar entre ellos, por lo que existe variabilidad en esta postura. Solo los psicólogos en formación y las educadoras tienen momentos establecidos para realizar un intercambio entre ellos, donde hacen alusión al desempeño de los niños, niñas y adolescentes en las actividades escolares, haciendo énfasis en que las dificultades no son propias de ellos sino de diferentes aspectos del contexto. Sin embargo, el resto de los agentes no tienen esta oportunidad, y consideran que esto no ocurre.
- ***Los agentes educativos se preocupan por encontrar formas de apoyo que les permitan disminuir los obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes durante la realización de las actividades.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que es más común que los voluntarios, educadoras, psicólogos y psicólogas en formación busquen opciones para disminuir las barreras que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, implementando actividades o bien intercambiando entre ellos sugerencias para el trabajo con la población infantil.
- ***Se evita la prohibición para realizar una actividad dentro del centro educativo por motivos de edad, grupo de origen, nivel socioeconómico, orientación sexual, sexo o discapacidad.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan disparidad en esta práctica, algunos consideran que no se lleva a cabo, sin embargo, los niños, niñas y adolescentes participan en todas las actividades, en ocasiones son divididos en grupos para un mejor control por parte de los agentes.

### Resultados políticas inclusivas

- **Se tiene establecido que las áreas comunes sean físicamente accesibles para todos (agentes educativos, niños, niñas y adolescentes).** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que con el tiempo se han realizado adaptaciones a las instalaciones para hacerlas accesibles a toda la comunidad, sin embargo, las necesidades de accesibilidad no se han cubierto en su totalidad.
- **Se tiene establecido que se brinde un curso de bienvenida e información básica (Presentación del centro educativo y con los integrantes de este, recorrido de instalaciones, descripción de las funciones a realizar y de conductas permitidas y no permitidas) a los nuevos agentes educativos.** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que se carece de un curso básico de bienvenida para el personal que se integra a la institución como colaborador. Solamente se hace una presentación de las instalaciones, las expectativas del trabajo a desarrollar y se habla brevemente del objetivo de la institución. Quienes mayormente son beneficiados de una inducción son los psicólogos y psicólogas en formación.
- **Se tiene establecido que los agentes educativos con más antigüedad se muestren amistosos y dispuestos a apoyar a los nuevos agentes que se incorporan al centro educativo.** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que aunque los agentes con mayor tiempo en la institución apoyan a los nuevos miembros, es una política que se debe fortalecer para mantenerse vigente.
- **Se tiene establecido que se brinde un curso de bienvenida e información básica (Presentación con los integrantes del centro educativo, recorrido de instalaciones, descripción de responsabilidades, de conductas permitidas y no permitidas) a los niños, niñas y adolescentes.** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que no se tiene sistematizado un curso de bienvenida. Se brinda una explicación superficial, sin un responsable para ello, en ocasiones los niños, niñas y adolescentes se integran y es en la dinámica que

encuentran referentes entre sus pares y conocen el funcionamiento de la institución.

- ***Se tiene establecido que se indague hasta qué punto los niños, niñas y adolescentes se sienten acoplados al centro educativo tiempo después de haber ingresado.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que existe, de manera informal, un seguimiento dentro de la rutina para indagar sobre cómo se sienten los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, no existe nada sistematizado para llevar a cabo estos seguimientos.
- ***Se tiene establecido que las formas de apoyo beneficien a todos los niños, niñas y adolescentes y no solo a unos cuantos.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que es una política vigente, brindando a todos los niños, niñas y adolescentes formas de apoyo que los beneficien.
- ***Se tiene establecido que se brinde formación continua a los agentes educativos con respecto al reconocimiento, respeto y valorización de la diversidad existente en la población del centro educativo, para mejorar sus actitudes y acciones de atención y apoyo .*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que no se realiza esta formación. Hay oportunidades, sobre todo para las educadoras y personal administrativo, para que puedan tomar algún curso, diplomado o taller que beneficia su trabajo con los niños, niñas y adolescentes.
- ***Se tiene establecido que se ofrezca a los agentes educativos capacitaciones o cursos/talleres para aprender a planear actividades educativas que respondan a la diversidad de los niños, niñas y adolescentes.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que no es una política vigente. En el pasado se han realizado capacitaciones que se han visto obstaculizadas por la falta de presupuesto y la rotación continua del personal.
- ***Se tiene establecido que se ofrezca a los agentes educativos capacitaciones o cursos/talleres para aprender a responder adecuadamente y/o intervenir en situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, sexismo y la homofobia que se presenten en el centro educativo.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que estas temáticas se abordan de manera

informal, sin embargo, no hay un trabajo sistemático o periódico para esta formación.

- ***Se tiene establecido que se brinden espacios de tiempo para que los agentes educativos analicen su propia práctica y reflexionen sobre ella desde el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que solo las educadoras, psicólogos y psicólogas en formación espacios de tiempo para la reflexión de su práctica.
- ***Se tiene establecido que se realicen distintas evaluaciones que permitan conocer el progreso de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes actividades educativas.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que solo los psicólogos y psicólogas en formación realizan una bitácora por cada niño, niña y adolescente al finalizar su jornada de trabajo, misma que está al alcance de todos los agentes educativos y que permite conocer avances y progresos. Por otro lado las educadoras realizaban con anterioridad reportes sobre la participación y progreso de los niños, niñas y adolescentes en las distintas actividades educativas, sin embargo, al tener una fuerte carga de trabajo y no tener sistematizado este aspecto (tiempos específicos) se fue perdiendo, el resto de los agentes no tienen establecido ni se les solicita este tipo de evidencias para evaluación.
- ***Se tiene establecido que se cuente con un reporte derivado de las distintas evaluaciones de los niñas, niños y adolescentes, que permita saber el apoyo que estos requieren para participar al máximo en las actividades educativas.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que los psicólogos y psicólogas en formación realizan cada semestre un reporte de la participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades. En este incluyen aspectos conductuales y de desempeño en los diferentes programas que supervisan: acompañamiento psicoeducativo, educación emocional y la consolidación de competencias académicas en español y matemáticas. El resto de agentes no elabora algún tipo de reporte.

- ***Se tiene establecido que se brinde información clara a los agentes educativos, familias, niños, niñas y adolescentes sobre cuáles comportamientos están permitidos y cuales no.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que se brinda la información respecto al código de conducta a la comunidad del centro.
- ***Se tiene establecido que se organicen reuniones entre agentes educativos, familias, niños, niñas y adolescentes para buscar soluciones a los problemas que se presenten en el centro educativo.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que ante situaciones emergentes se realizan reuniones con las familias, niños, niñas y adolescentes, educadoras y directoras, a las cuales se les da el seguimiento correspondiente. Sin embargo, en otros casos son pocas las reuniones que se llegan a tener (3 o 4 por año en las cuales no participan el resto de los agentes) donde se revisan temas del reglamento y los compromisos de las familias hacia los niños, niñas y adolescentes y la institución, pero no todos los agentes conocen este tipo de intervenciones.
- ***Se tiene establecido que se haga uso de formas diferentes al castigo como solución a los problemas de conducta de los niños, niñas y adolescentes.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que se promueve la aplicación de medidas que apoyen a la regulación conductual y promuevan el pensamiento reflexivo en los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, en ocasiones los agentes implementan medidas que no se apegan a estos lineamientos, lo que le da la connotación de castigo. En estos casos las directoras al detectar tales situaciones se acercan a los agentes para dialogar y asesorar.
- ***Se tiene establecido que se considere a las familias como recursos para el apoyo al aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que solo las educadoras consideran a las familias como un recurso que puede apoyar el trabajo que se realiza con los niños, niñas y adolescentes en la institución.



- ***Se tiene establecido que se realicen acciones para prevenir y reducir la intimidación y violencia (maltrato verbal, físico y emocional) que llegue a presentarse entre la población del centro educativo.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que a través de intervenciones in situ, talleres y cursos sobre auto regulación emocional se busca prevenir y reducir la intimidación y violencia en la población. Sin embargo, no todos los agentes lo tienen identificado.
- ***Se tiene establecido que se involucre a los niños, niñas y adolescentes y sus familias en la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación y violencia que se llegue a presentar en el centro educativo.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que las educadoras, psicólogos y psicólogas en formación involucran a los niños y niñas de preescolar y primaria en la creación de estrategias para prevenir la violencia. La población adolescente participa a través de asambleas dirigidas por las educadoras y directivos del centro. Las familias se involucran a través del diálogo constante que mantienen con las directoras de la institución.
- ***Se tiene establecido que se busque la canalización de los niños, niñas y adolescentes a otras instituciones cuando no es posible resolver alguna problemática, en vez de su expulsión del centro educativo.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan que no todos los agentes educativos conocen esta política vigente en el centro.
- ***Se tiene establecido que se analicen las barreras que impiden la asistencia de los niños, niñas y adolescentes y se proponga un plan para reducir las que estén al alcance del centro educativo.*** Las respuestas de los agentes y de las entrevistas de los directivos revelan las directoras analizan las barreras y hacen una intervención de acuerdo a sus posibilidades para disminuir el ausentismo, sin embargo, no es una política sistematizada ni compartida entre el resto de agentes educativos.

### Resultados prácticas inclusivas

En este apartado es conveniente precisar que el cuestionario promovió una autoevaluación de las prácticas de cada agente, y esta información se complementó con las observaciones participantes realizadas por el evaluador, por ello los reactivos aparecían redactadas en primera persona en el cuestionario y aquí en tercera persona del plural.

- **Los agentes educativos planean las actividades educativas teniendo presente la variedad de experiencias de los niños, niñas y adolescentes.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que principalmente los psicólogos y psicólogas en formación y las educadoras consideran las experiencias previas de los niños para las actividades. Algunos agentes consideran que no es algo que aplica a su función en la institución.
- **Los agentes educativos planean las actividades educativas de tal manera que sean flexibles a adaptarse para que incluyan a todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su edad, sexo, grupo de origen o religión.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las educadoras, los psicólogos y psicólogas en formación son quienes realizan principalmente esta acción y tienen la posibilidad de ajustar las actividades de acuerdo a las necesidades que surjan sobre la marcha. El resto de los agentes no lo llegan a realizar e incluso se llega a considerar que no es algo que aplica a su función en la institución.
- **Los agentes educativos tienen un espacio de tiempo para poder platicar con otros agentes educativos acerca de la planeación de las actividades educativas que realizarán con los niños, niñas y adolescentes.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que existen espacios de intercambio entre psicólogos y psicólogas en formación, entre educadoras y administrativos, y entre educadoras y psicólogos y psicólogas en formación. En estas reuniones se revisan y proponen planeaciones de actividades.

- **Los agentes educativos toman en cuenta las observaciones que les hacen otros agentes educativos con respecto a la planeación de las actividades educativas que realizarán para así mejorarlas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que esta es una práctica que se lleva a cabo, tanto en las reuniones sistematizadas entre agentes, como en intercambios informales durante el desarrollo de las actividades.
- **Los agentes educativos realizan una evaluación del desempeño que mostraron los niños, niñas y adolescentes durante las actividades educativas, y reportan sus logros y áreas que pueden mejorar en cuanto a sus conocimientos y su capacidad para hacer las cosas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no es una práctica que se lleve con regularidad por parte de todos los agentes educativos. Algunos agentes consideran que no es algo que aplica a su función en la institución. Principalmente los psicólogos y psicólogas en formación realizan evaluaciones o recolectan evidencias sobre los logros y áreas de mejora de los niños, niñas y adolescentes, a través del uso de bitácoras o con la estrategia del cuadro de superación (que también lo realizan las educadoras) con el fin de evaluar las conductas durante las actividades.
- **Los agentes educativos después de evaluar el desempeño de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas, les brindan información que les permite reconocer su progreso, continuar fortaleciendo sus logros y mejorar en las áreas que requieran.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que existe una retroalimentación a los niños, niñas y adolescentes pero no de forma sistemática por todos los agentes. Los psicólogos y psicólogas en formación lo realizan de forma constante en el acompañamiento psicoeducativo. El resto de agentes lo hacen de forma ocasional e incluso llegan a considerar que no es algo que aplica a su función en la institución.
- **Los agentes educativos promueven la autoevaluación en los niños, niñas y adolescentes del desempeño que tuvieron durante las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que en diversas ocasiones los agentes promueven una auto reflexión para corregir errores, por

ejemplo, los psicólogos y psicólogas en formación lo hacen en el acompañamiento psicoeducativo, las educadoras en las comisiones (quehaceres) o los profesores de actividades recreativas organizan actividades al final del ciclo con el objetivo que los niños, niñas y adolescentes puedan mostrar las habilidades adquiridas. Sin embargo, hay agentes que no consideran que aplica a sus funciones.

- **Los agentes educativos utilizan los resultados de las evaluaciones de los niños, niñas y adolescentes para introducir cambios o mejoras en las siguientes actividades educativas que beneficien su aprendizaje y completa participación.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que los psicólogos, psicólogas en formación, educadoras y administrativos idean e implementan mejoras en su plan de trabajo como resultado de su práctica cotidiana.
- **Los agentes educativos utilizan la tutoría entre iguales y el trabajo en grupos con los niños, niñas y adolescentes durante la realización de las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que es una práctica implementada en los diferentes momentos en que participan los niños, niñas y adolescentes: en el acompañamiento psicoeducativo, las clases recreativas, la rutina diaria, o los talleres emergentes, sin embargo, aún hay algunos agentes prescindan de ella.
- **Los agentes educativos promueven, durante el trabajo en grupos, que los niños, niñas y adolescentes trabajen con diferentes acompañantes y con ello conozcan opiniones diferentes a las suyas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que en la mayoría de las actividades los niños, niñas y adolescentes trabajan con compañeros diferentes en cuestiones de edad, intereses y género, sin embargo, con ello se llegan a generar actitudes de competencia más que de reconocimiento y respeto. Los agentes educativos llegan a tener poca inferencia para intervenir en este tipo de situaciones.
- **Los agentes educativos promueven en los niños, niñas y adolescentes la idea de que apoyar a los demás es una forma de aprender.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que son principalmente los psicólogos,

psicólogas en formación y las educadoras quienes promueven esta idea con diferentes expresiones durante las actividades.

- **Los agentes educativos motivan a los niños, niñas y adolescentes a que se hagan responsables de su desempeño durante las actividades educativas.**

Los registros y las respuestas de los agentes revelan que en la mayoría de las actividades se promueve que los niños, niñas y adolescentes sean responsables de su propio desempeño, los agentes monitorean el trabajo y brindan retroalimentación en caso de ser necesario. Sin embargo, en ocasiones por la demanda del trabajo o bien porque los niños, niñas y adolescentes se perciben como incapaces, los agentes toman la batuta, restandoles participación.

- **Los agentes educativos promueven que los niños, niñas y adolescentes planifiquen su trabajo, regulen y evalúen su desempeño durante las actividades educativas.**

Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las actividades están asignadas previamente, por lo que no hay espacios para que sean los propios niños, niñas y adolescentes quienes planifiquen su trabajo. La regulación de su desempeño generalmente es externa, es decir, proviene de los agentes, lo mismo que la evaluación. Tal es el caso del “cuadro de superación” donde son los psicólogos y psicólogas en formación o educadoras quienes registran con una clave el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes para posteriormente, recuperarlo con ellos, solo en pocos casos se promueve una autoevaluación de su desempeño a partir de la reflexión. Sin embargo, algunos agentes lo ven ajeno a su práctica.

- **Los agentes educativos consultan a los niños, niñas y adolescentes acerca del apoyo que requieren para realizar las actividades educativas y se lo ofrecen.**

Los registros y las respuestas de los agentes revelan que son los agentes educativos quienes detectan las necesidades de los niños, niñas y adolescentes e implementan las estrategias de apoyo.

- **Los agentes educativos brindan apoyo a los niños, niñas y adolescentes y lo retiran poco a poco conforme se dan cuenta del avance que van logrando al realizar las actividades educativas.**

Los registros y las respuestas de los agentes revelan que los agentes lo consideran una práctica recurrente. El grupo de

psicólogos y psicólogas en formación implementan materiales y recursos durante el acompañamiento psicoeducativo para apoyar esta práctica.

- **Los agentes educativos promueven que todos los niños, niñas y adolescentes disfruten y hagan uso por igual de las áreas y los materiales comunes.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que en todas las actividades donde participan los niños, niñas y adolescentes se promueve el uso por igual de los espacios y materiales, sin distinción de ningún tipo. Por ejemplo, todos pueden hacer uso de los libros de la biblioteca y/o materiales educativos apoyados de los agentes para aprovechar al máximo su uso.
- **Los agentes educativos resuelven los conflictos con otros agentes educativos sin llegar a enfadarse.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que los conflictos que llegan a presentarse se resuelven de forma asertiva.
- **Los agentes educativos involucran a los niños, niñas y adolescentes a buscar soluciones a los conflictos que se presentan.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que en ocasiones los agentes llegan a resolver los conflictos por los niños, niñas y adolescentes en vez de involucrarlos. Algunos lo consideran algo ajeno a su práctica.
- **Los agentes educativos escuchan con atención y toman en cuenta las diferentes opiniones y comentarios que se generan durante las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que se escucha a los niños, niñas y adolescentes durante el desarrollo de las actividades.
- **Los agentes educativos piensan que el disminuir y/o eliminar los obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación de un niño, niña o adolescente en las actividades educativas es algo que beneficia a todos.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que la mayor parte de los agentes lo considera, sin embargo, algunos lo refieren ajeno a su práctica.
- **Los agentes educativos conocen los recursos materiales que pueden brindar a los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a sus necesidades y características para apoyar su aprendizaje y completa participación en las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las educadoras, administrativos, psicólogos y psicólogas en formación, son

quienes en su mayoría conocen y brindan los recursos. Así mismo proponen recursos materiales que se pueden utilizar independiente si se encuentran o no en el centro.

- **Los agentes educativos proporcionan de manera justa distintos recursos materiales a los niños, niñas y adolescentes que apoyen su aprendizaje y completa participación durante las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que los agentes distribuyen, cuando la actividad lo demanda, de forma justa distintos recursos materiales.
- **Los agentes educativos conocen los recursos de la localidad (Bibliotecas, Parques Recreativos, Centros Sociales, Museos, etc.) que pueden apoyar a profundizar el aprendizaje y lograr la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que no es una práctica recurrente en los agentes educativos, son pocas las veces que se proponen actividades fuera del centro que fortalezcan los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes.
- **Los agentes educativos involucran a las familias como recursos para apoyar el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las educadoras y los administrativos son quienes mantienen contacto con las familias: los días viernes mantienen conversaciones sobre el desempeño de los niños, niñas y adolescentes o necesidades que surgen en el trabajo de la semana, en estas reuniones se recupera información de las familias, llegan a acuerdos y se informa sobre estrategias de trabajo para los diferentes objetivos de formación de los niños, niñas y adolescentes.
- **Los agentes educativos comparten las ideas que tienen sobre el origen de los obstáculos que impiden el aprendizaje y la completa participación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades educativas con otros agentes educativos y escuchan las que otros tienen.** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que son los psicólogos, psicólogas en formación, educadoras y administrativos durante sus reuniones programadas quienes relizan estos intercambios.

- ***Los agentes educativos comparten su experiencia con otros agentes educativos para que puedan reproducir las acciones que ellos consideren les pueden funcionar en su trabajo con los niños, niñas y adolescentes.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que las educadoras, psicólogos y psicólogas en formación lo realizan con regularidad pero no así el resto de agentes educativos.
- ***Los agentes educativos promueven que los niños, niñas y adolescentes que han superado alguna problemática compartan a los demás su experiencia.*** Los registros y las respuestas de los agentes revelan que los agentes no lo promueven o bien lo consideran ajeno a su función.

#### Comentarios finales

Los resultados muestran que el tiempo en la institución es algo que generalmente no influye en la percepción de los agentes sobre la cultura, políticas y prácticas, pero el rol que desempeñan si se observó que influye en diversas ocasiones en su percepción.

Elaboró: Lic. Brenda Quiroz Castillo